



دراستیات



مرکز اسناد و کتابخانه ملی
جمهوری اسلامی ایران

د. فایز مراد مینا

مناهج التعليم
في الوطن العربي
بين الجمود والتجديد



0008766

داد سعاد الصباح

في هذا الكتاب :

محاولة للتوصل إلى اتجاهات التغيير
ومجالات التجديد في مناهج التعليم العربي
المستقبلية .

وتتم هذه المحاولة في ضوء :

• تبني إطار منهجي يعتمد على
النظرة النظامية إلى كل من «المنهج» و
«التجديد» .

• نظرة جدلية إلى «التقليدية» و
«التجديد»

• دراسة تقويمية لروافد التجديد
ومجالاته المعاصرة في مناهج التعليم في
أقطار الوطن العربي .

• دراسة مؤشرات الرؤية المستقبلية
على المستويين العالمي والعربي وبعض
مضامينها التعليمية ، وبعض التغيرات
المتوقعة في المنظومات المؤثرة على
منظومة مناهج التعليم في الوطن العربي .

وبالرغم من أنه قد تم تحرير هذا
الكتاب قبل الأحداث الدولية والاقليمية
العاصفة والمتلاحقة فإن ما توصلت إليه
هذه الدراسة من نتائج، يبدو مناسباً
وقابلاً لتحقيق بوجه عام .

مناهج التعليم

رقم الايداع ١٨٩٢/٩٢

الطبعة الأولى ١٩٩٢

جميع الحقوق محفوظة ©
دار سعاد الصباح

مركز ابن خلدون
للدراستات الإنمائية

المشرف على السلسلة
الدكتور ضياء الدين زاهر

الإشراف الفنى : خلى التونى .

د

(٥)

مناهج التعليم
في الوطن العربي
بين الجمود والتجديد

د. فايز مراد مينا



دار سعيد الصباح

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

يمثل هذا الكتاب « مناهج التعليم في الوطن العربي بين التقليدية والتجديد » حلقة من حلقات سلسلة تربوية تتوجه الى جمهور المعلمين والمتخصصين التربويين وأولياء الامور ، والى كل المواطنين العرب الذين لديهم رغبة صادقة في الحصول على قاعدة عريضة ودقيقة عن المفاهيم والممارسات التربوية الحديثة واتجاهاتها المستقبلية .

وتتعلق هذه السلسلة « دراسات في التربية » من قناعة مؤداهما أن مصير العرب في القرن القادم يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربويا وتعليميا خلال ما تبقى من القرن العشرين والسنوات الاولى من القرن الحادى والعشرين . وقد تنبعت كل دول العالم المتقدم وعدد من دول العالم النامية لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات . فضلا عن الحقيقة المستقرة منذ عدة قرون حول ضرورة « التعليم » كطريق لاي نهضة حقيقية ، فان الجديد في السنوات الاخيرة هو تزايد الادراك بأن المسألة ليست أى تعليم ، وانما الذى

أصبح مطلوباً هو «تعليم» من نوع جديد يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد ، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة ، عصر التغير المتسارع ، عصر الانفتاح الاعلامي الثقافي الحضاري العالمي ، عصر تغير الاهمية النسبية لقوى وعلاقات الانتاج .

ان الثورة التكنولوجية الثالثة ، التي هي أهم خواص القرن الحادي والعشرين ، هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة، والاستخدام الامثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة . ويقدر خبراء الدراسات المستقبلية أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل ٧ سنوات . أى أن حجم التراكم في هذه المعرفة خلال السنوات القليلة المتبقية من هذا القرن ، مثلاً ، ستكون متساوية أو تزيد عما تراكم من معرفة انسانية منذ بداية التاريخ البشرى المسجل . وهذا الكم الهائل والمهول من المعرفة يحتاج الى تنظيم سريع ومستمر، لمن يريد أن يستخدمه . وهذا التنظيم السريع لتدفق المعلومات ، والتعرف على طرق استخدامها هو محك التقدم في القرن القادم . والثورة التكنولوجية الثالثة تختلف عن الثورة الصناعية الاولى والثانية في عديد من الوجوه . فبينما كانت الاولى تعتمد على البخار والميكانيكا والفحم والحديد ، والرأسمالي العصامي ، وبينما كانت الثورة الصناعية الثانية تعتمد على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النووية ، وفن الادارة الحديثة ، والشركات المساهمة ، فان الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد أساساً على العقل البشرى ، والالكترونيات الدقيقة ، والكمبيوتر ، وتوليد المعلومات .

وتنظيمها واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية ، وعلى الشركات المتعددة الجنسية • ولأن العقل البشرى هو العماد الاول فى هذه الثورة ، ولانه يمثل طاقة متجددة لا تنتضب ، فان الثورة التكنولوجية انثالثة لن تكون حكرا على تلك المجتمعات الكبيرة المساحة أو الضخمة السكان أو الغنية بمواردها الاولى ، أو القوية بجيوشها التقليدية ، انها ثورة يمكن لجميع الشعوب أن تخوض غمارها — سواء كانت كبيرة أو صغيرة — اذا ما أحسنت اعداد أبنائها تربويا وتعليميا لذلك •

والتغير الاجتماعى المتسارع ، الذى هو أحد خواص القرن القادم ، والذى لم يبق عليه سوى عدة سنوات ، يعنى أن القيم والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية ستكون عرضة للتغير والتحول والتبدل عدة مرات ، لا من جيل لآخر كما كان عهدنا فى الماضى ، ولكن فى حياة نفس الجيل • وهذا التغير المتسارع هو نتاج للخاصية الاولى التى تحدثنا عنها أعلاه ، أى الثورة التكنولوجية الثالثة ، حتى بالنسبة لمن لا يشاركون فى صناعة أو صياغة هذه الثورة فالجميع سيتأثرون بها ، فى أدنى الاراضى وأقصاها • ويتطلب هذا التغير الاجتماعى المتسارع من الفرد والمجتمع أن يكونا سريعا التكيف والتأقلم مع كل تحول وتبدل ، والا دهمهما هذا التغير بقطاره المندفع • ومرة أخرى لا يمكن للفرد والمجتمع أن يتكيفا الا اذا كانا مسلحين بنوع من التفكير والمعرفة يساعدهما على ذلك • ويقع هذا العبء أساسا على النظام التربوى •

والانفتاح الاعلامى الثقافى الحضارى العالمى ، هو خاصية
ثالثة من خواص القرن الحادى والعشرين . فوسائل الاتصال
السريعة ، بل والآنية ، ستعبر الحدود بلا قيود ، برسائلها
ومضامينها ، من أى مجتمع لائ مجتمع آخر . فالارسال
والاستقبال عبر الاقمار الصناعية يجعل من الحدود السياسية
للدول ومن وسائل الرقابة التقليدية أدوات بدائية عديمة الكفاءة
وقليلة الفاعلية فى منع أو تحصين الفرد ضد استقبال محتويات
الرسائل الاعلامية والثقافية الوافدة من مجتمعات وثقافات
أخرى . ان التحصين الحقيقى فى مواجهة هذا التدفق الاعلامى
— الثقافى الوافد هو وعى الفرد والمجتمع ، وقدرتهما على الفرز
النقدى ، والاختيار والتمثل والانتقاء من بين ما يتساقط عليه .
وهذه مهمة تتجاوز قدرة النظام التعليمى التقليدى ، كما عرفناه
أو نعرفه اليوم . ان هذه المهمة تتطلب نظاما تربويا من جديد ،
بل وتتطلب أجهزة ثقافية خلاقة فى كل مجتمع تنصافر مع النظام
التعليمى فى القيام بها ، اذ كان لهذا المجتمع أن يحافظ على
هويته — الحضارية والقومية — ويحفظها من المسخ أو الذوبان ،
فى نفس الوقت الذى يتحول فيه الى متحف تراثى جامد ومنغلق .

وأخيرا ، فان تغير الاهمية النسبية لقوى وعلاقات الانتاج ،
كأحد خواص القرن الحادى والعشرين ، ستعنى نهاية التمييز
التقليدى بين العمل اليدوى والعمل العقلى ، أو بين الادارة والعمل
أو بين الانتاج والتجارة والخدمات . فالانسان « الفاعل » فى
القرن الحادى والعشرين سيكون الانسان المتعدد المهارات ،

وأهم من ذلك الانسان القادر على التعلم الدائم ، والذي يقبل
اعادة التدريب والتأهيل عدة مرات في حياته العملية ، والمجتمع
الفاعل في القرن الحادى والعشرين سيكون مجتمعا تستأثر فيه
« خدمات المعلومات » بأكبر نصيب من القوة البشرية . ومرة
أخرى تقع على النظام التعليمى المسئولية الاولى في اعداد
فرد ومجتمع بهذه المواصفات .

لهذه الاعتبارات جميعا ، سعت كل بلدان العالم الاول
والثانى ، والعديد من بلدان العالم الثالث الى مراجعة أنظمتها
التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية . وهدفها في ذلك
اعداد مواطنيها ومجتمعاتها للقرن الحادى والعشرين . وكان
ظهور كتاب « أمة في خطر » Nation at Risk بالولايات
المتحدة عام ١٩٨٣ ، مؤشرا على هذه الصحوه . فرغم المكانة
العالمية المرموقة للولايات المتحدة ، كاحدى القوتين الاعظم في
النظام الدولى المعاصر ، الا أن الاحساس المتزايد بأن النظام
التعليمى الأمريكى قاصر عن اعداد المواطن والمجتمع الأمريكى
لعالم القرن الحادى والعشرين ، دفع الرئيس الأمريكى
« رونالد ريجان » لتكوين لجنة رئاسية على أعلى مستوى
لمراجعة هذا النظام واقتراح الاستراتيجيات والسياسات الكفيلة
بتطويره ، حتى لا تفقد الولايات المتحدة مكانتها المتميزة . وقد
أحدث تقرير اللجنة هزة عنيفة في رأى العام الأمريكى ، مثل
الهزة التى كان قد أحدثها اطلاق السوفيت لقمرهم الصناعى
الاول « سبوتنيك » عام ١٩٥٧ قبل الولايات المتحدة . وفى
الحالتين انبرت كل مؤسسات المجتمع الأمريكى لتدارك مواطن

الضعف في النظام التعليمي • فهو الاساس وهو المفتاح لكل نهضة أو تقدم •

وقد تزامن مع هذه المبادرة الامريكية ، أو تبعها مباشرة ، مبادرات مماثلة في اليابان ودول أوروبا الغربية ، ودول المعسكر الشرقي ، والهند ، وغيرها • بل أنه أمكن القول أن الإصلاح الواسع الذي قام به الاتحاد السوفيتي «سابقا» في ظل زعامة «ميخائيل جورباتشوف» تحت اسم « إعادة البناء » (البيروسترويكا) هو أساسا من أجل اللحاق العلمي والتكنولوجي بكل من الولايات المتحدة واليابان ، وحتى لا يفقد الاتحاد السوفيتي بدوره مكانته المتميزة في النظام العالمي • ومرة أخرى فإن النظام التعليمي — التربوي هو الاساس وهو المفتاح •

ونحن هنا في الوطن العربي لم نأخذ تحديات القرن القادم الى الآن مأخذ الجد • ولم يدرك صانعو القرار على أعلى مستوى ، بعد ، أن التعليم هو المفتاح وهو الاساس • وأن التعليم أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم ، مثلما أن « الحرب أخطر من أن تترك للمسكريين وحدهم » •

فرغم مجهودات مشكورة لبعض الهيئات والافراد ، وفي مقدمتهم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكو) ومكتب التربية لدول الخليج العربية ، ومنتدى الفكر العربي في الدراسات أو التنبهات ، إلا أن استجابة الرؤساء والملوك العرب

لا تزال دون المستوى المطلوب في هذا الصدد • لقد أشرنا بالفعل للكيفية التي تصدى بها رئيس الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي لهذه القضية • ونضيف الى ذلك أن رؤساء دول السوق الاوربية المشتركة خصصوا قمة عام ١٩٨٦ منفردة ومستقلة (عرفت باسم يوريكا) ، لدراسة مخاطر التلوث العلمى والتكنولوجى على دولهم ، وبحثوا الوسائل الكفيلة بمجابهة هذه المخاطر • وطبعا كان التعليم هو أهمها •

ويأتى هذا الكتاب للاستاذ الدكتور فايز مراد مينا الاستاذ بجامعة عين شمس كمحاولة جادة لنقد جوانب التقليد والمحافظة في مناهجنا التعليمية العربية من منظور نظمى ، حيث يستعرض بلغة مبسطة نتائج وتأثيرات الافكار والخبرات والتجارب الاصلاحية التى سعت الى تجديد وتطوير تلك المناهج، سعيا نحو تقديم تعليم أفضل لابنائنا. كما يضع الكتاب العديد من الاسس القيمية والعلمية والواقعية للاختيار من بين تلك الافكار والخبرات والممارسات التجديدية ، وينتهى الكتاب برسم تصور مستقبلى لمعالم المناهج المستقبلية التى تمثل موضوع هذا التجديد المنشود •

وعلى الله التوفيق •

مقدمة

منذ سنوات طويلة تطالعنا الانباء والتقارير عن « تجديدات » في مناهج التعليم في أقطار الوطن العربي المختلفة . ومع ذلك فان هذه المناهج ما زالت توصف عادة بأنها تقليدية . من الصحيح أن نظم التعليم في هذه الاقطار قد أعطت أولوية خاصة لزيادة فرص التعليم لابنائها في المراحل المختلفة — مما جعل الاهتمام بنوع التعليم يحتل مرتبة تالية من أولوياتها . ومن الصحيح أيضا أن نشأة التعليم الحديث ورصيده من الخبرات والتجارب تتباين فيما بينها كما هو الحال في مناهجه ، الا أن تاريخ التعليم في الوطن العربي — بوجه عام — حافل بمحاولات وتجارب وأفكار التجديد في مجال المناهج . ومن هنا تبرز العديد من التساؤلات عن نواتج وتأثيرات هذه المحاولات والتجارب والأفكار . لا يرجع السبب فقط في ظهور هذه التساؤلات الى محاولتنا تقويم خبرات الماضي ، ولكنها تتعلق بتوقعات واحتمالات المستقبل ، في محاولة للارتقاء بعملية تجديد مناهج التعليم وتقديم تعليم أفضل لابنائنا .

ومن جهة أخرى ، فان العالم من حولنا يموج بألاف الافكار والخبرات والممارسات « الجديدة » ، مما يلزم معه أن تكون لدينا صورة واضحة عن الحاجات والاولويات والاسس التي نختار في ضوءها من بين تلك الافكار والخبرات والممارسات .

وبطبيعة الحال ، فان عملية الاختيار هذه تتضمن أحكاما قيمية بالقبول والرفض ، واعتبارات عملية وواقعية تتعلق بإمكان أو عدم امکان الاخذ بها ، بصورة قريبة أو بصورة معدلة عما نطالعه ونلمسه .

والعمل الحالى هو محاولة لطرح بعض مجالات التجديد المستقبلى فى مناهج التعليم العام فى الوطن العربى .

ومن أجل ذلك ، فقد حاول الكاتب القاء الضوء على مفاهيم « التقليدية » و « التجديد » وبعض ما يتصل بها من أبعاد ، ثم استعرض روافد التجديد المعاصرة فى مناهج التعليم بعامة وصلتها بالتجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى ، ثم حاول أن يرسم صورة لمناهج المستقبل التى تمثل موضوع مثل هذا التجديد المنشود .

لا شك أن آراء القراء حول ما جاء فى هذه الدراسة يمكن أن تختلف وتتباين . والواقع أن توجيه الانتباه نحو قضايا التجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى وإثارة الحوار والنقاش والجدل حولها إنما تأتى فى مقدمة أهداف هذا العمل . ولكى يتم تحقيق ذلك ، فلقد راعينا التخفيف — قدر الامكان — من استخدام الاطر النظرية المعقدة والمصطلحات البالغة التخصص جنبا الى جنب مع توضيح بعض المصطلحات والمعانى العامة فى الهوامش ، بحيث يمكن أن يتابع هذا العمل

ويشارك في مناقشته أكبر قطاع من المعلمين والمختصين ورجال
التربية والمهتمين بالمجال على امتداد العالم العربي *

وفقنا الله جميعا لما فيه خير امتنا العربية ،،

فايز مراد مينا

القاهرة — ابريل ١٩٩١م

الفصل الأول

أضواء على التقليدية والتجديد في مناهج التطليم

الحاجة الى أطار مرجى :

يسهل الاتفاق على وصف الفرد أو النظام التعليمى — أو أى نظام آخر — بالتقليدية اذا كان يسلك أو يسير وفقا « للتقاليد » ويمكن النظر الى التقاليد بالمعنى القاموسى على أنها ذلك البناء من المبادئ والمعتقدات والممارسات والخبرات وطرق التفكير... وهكذا ، مما ينحدر من الماضى الى الحاضر (١) .

كما قد ننظر الى عملية نقل المعتقدات والممارسات والعادات من الماضى الى الحاضر ، باعتبارها العملية التى تؤدى الى كون الفرد أو النظام « تقليديا » . وعلى الجانب الآخر ، فان التجديد يشير الى الافكار والطرق والاختراعات الجديدة ، كما ينظر الى العملية التى يتم بها ادخال الاشياء الجديدة الى نظام ما باعتبارها « عملية تجديد » (٢) .

ومن ثم ، يمكن القول بأن مناهج التعليم تكون «تقليدية» اذا استندت الى مبادئ ومعتقدات وأسس تنتمى الى الماضى ، وكانت الممارسات المستخدمة فى تخطيطها وتنفيذها وتقويمها

تتحدّر من الماضي بصورة رئيسية • ومن جهة أخرى ، يمكن أن نتفق مع فولان "Fullan" (٣) في أن مصطلح « تجديد المنهج » يستخدم في معظم الاحوال للإشارة إلى « تغيرات محددة في المنهج » ، وأن التجديدات — أيا كان مداها — تتميز بحدودها الواضحة نسبيا ، وبإمكانية وصفها بصورة محددة (اعطائها اسما أو عنوانا معينا) (٤) •

وعند هذا الحد ، يمكن أن نتوصل إلى أن مناهج التعليم في الوطن العربي هي مناهج « تقليدية » في الأساس ، وإن كانت قد تعرضت — وتعرض — إلى عمليات متعددة للتجديد • تكتسب هذه المناهج صفة (التقليدية) لعدد من الاعتبارات ، لعل أهمها ما يلي :

(أ) توجيه اهتمامها الرئيسي نحو اكساب التلاميذ المعرفة — وفي مستوياتها الدنيا ، دون اعطاء أهمية واضحة في أغلب الاحوال للجوانب الوجدانية والمهارية ، ومن ثم النظر إلى المنهج باعتباره مرادفا « للمقرر » •

(ب) اعتماد عملية التدريس — بصورة رئيسية — على التلقين ، واعتماد عملية تعلم التلاميذ على الحفظ والتذكر ، مما تركز الامتحانات على قياسه •

(ج) الفجوة الكبيرة بين مناهج التعليم وبين واقع الحياة والبيئة من جهة ، وبين حاجات المتعلمين ومشكلاتهم وميولهم من جهة أخرى •

(د) تقديم مواد الدراسة في صورة مواد منفصلة
والتمييز بين مواد الدراسة وفقا لدرجات من
الاهمية تبعا لغلبة الجانب المعرفي عليها .

(هـ) اعتبار المناشط التعليمية — في الواقع الفعلي —
ذات طبيعة هامشية ... الخ (٥) .

أما عن التجديدات في مناهج التعليم في الوطن العربي
— وفقا لمفهوم التجديد الذى أشرنا اليه سابقا — فانها
متنوعة وعديدة . ومع ذلك ، فانه يبدو لنا أن أهم
التجديدات في هذه المناهج انما يتمثل في ادخال العلوم
الحديثة الى المنهج ، وأن الجانب الاكبر من تلك التجديدات
لم يحقق أهدافه المباشرة ، فضلا عن أن بعضها لم يكن
— في الاساس — مناسباً ، وهنا تثار بعض التساؤلات الجادة
عن أسباب تعثر وفشل وعدم مناسبة العديد من التجديدات
التربوية في مناهجنا . الاكثر من هذا ، أنه كثيرا ما تعقد
المقارنات بين المدرسة في الماضى والحاضر من حيث مستوى
التعليم والمناشط التعليمية وتعليم اللغات الاجنبية
والانضباط المدرسى ... الخ ، حيث تكون المفاضلة عادة
لصالح الماضى في كثير من الحالات ، اذ تتناول تلك المقارنات
جوانب وزوايا جزئية للنظر ، دون النظرة الشاملة الى المنهج
ومخرجاته في سياقاته التعليمية والاجتماعية والاقتصادية
وسياسية والثقافية . مع تسليمنا بأنه لا يمكن النظر الى
معطيات الماضى على أنها غير صالحة جملة وتفصيلا —

وأن التجديد في مناهج التعليم ضروري لا غنى عنها من أجل تطويرها ، فاننا نرى ان المقارنات بين الماضى والحاضر على هذا النحو والتساؤلات المطروحة عن خبرات التجديد الماضية ، جنباً الى جنب مع التساؤلات عن التجديد في المستقبل ، لا يمكن التوصل الى شىء هام بشأنها ، الا اذا اعتمدنا على اطار يفسر لنا الطبيعة المعقدة لمناهج التعليم ، سواء من حيث مكوناتها والعلاقات بينها أو العلاقات بينها وبين العوامل العديدة التى يمكن أن تؤثر عليها ، وبحيث تتضح لنا دواعى التجديد ومبرراته ومجالاته ومتطلبات نجاحه وأولوياته ، فى سياق يوضح العلاقة بين الماضى والحاضر والمستقبل . وفى تصورنا أن النظرة المنظومية الى مناهج التعليم والى عملية التجديد قد تكون من أفضل الاطر — ان لم تكن أفضلها — لتحقيق ذلك . وهذا ما نتبناه فى دراستنا الحالية .

النظرة النظامية الى المنهج والتجديد :

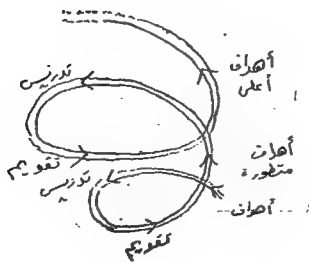
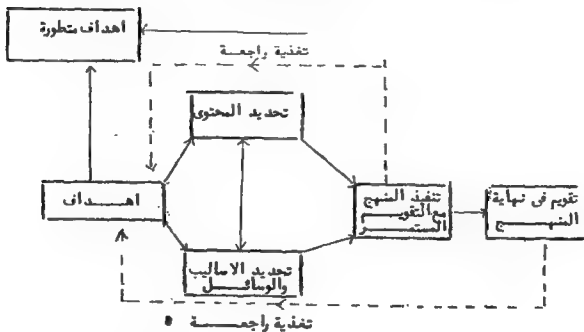
تتفق أدبيات المناهج — بوجه عام — على أن مكونات — أو عناصر — المنهج تشمل الاهداف والمحتوى والتدريس (بما فى ذلك الاستراتيجيات وطرق التدريس والوسائط والمناشط التعليمية) والتقويم . ولكن تناولها للعلاقات بين هذه المكونات لا يوضح كثيراً ما تتصف به تلك العلاقات من تأثير وتأثر متبادل فيما بينها ، وابعاد تأثيرات التغذية الراجعة الناشئة عن عمليات التقويم على تلك المكونات ، وكذا تأثير

المنهج بالعديد من العوامل التي تخرج عن حدود مكوناته (١) ولعل النظرة المنظومية الى المنهج ، أى النظرة اليه باعتباره نظاما أو نسقا ، تتفادى أوجه القصور السابقة وتقدم نماذج يمكن استخدامها بفاعلية فى تخطيط المناهج وتطويرها (٢) .

وتلخص النماذج التالية تصوراتنا عن منظومة المنهج والمنظومات الأكبر التي تؤثر فيها (٣) :

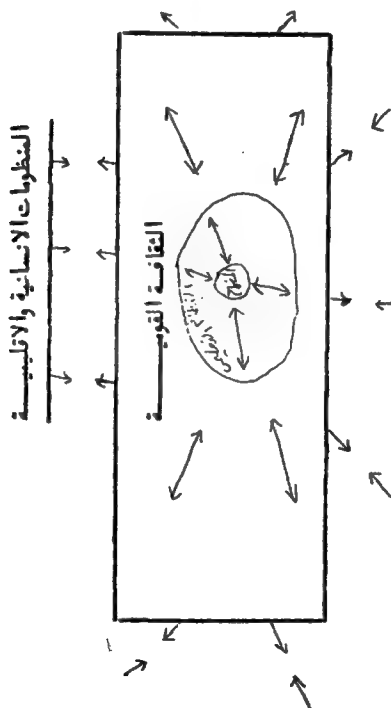
« شكل رقم ١ »

نموذج رشدى لبيب « الدائرة التعليمية فى ضوء النظرية النظامية »



شكل رقم « ٢ »

المنظومات المؤثرة على النهج ودينامياتها



ومن أهم المعانى التى يمكن أن نستخلصها من النماذج السابقة ما يلى :

١ — يؤثر كل مكون من مكونات المنهج (أو كل عنصر أو منظومة فرعية له) فى المكونات الأخرى ويتأثر بها •

٢ — تؤدى التغذية الراجعة الناشئة عن عمليات التقويم المستمر والنهائى الى تصحيح مسار منظومة المنهج ، والى تطوير المنهج « بصورة متصاعدة » ، وذلك من أجل تحقيق اكتمال النظام • (Completeness)

٣ — يعد المنهج منظومة فرعية للعديد من المنظومات الأكبر والتى تشمل النظام التعليمى والثقافة القومية والثقافات الإقليمية والانسانية • وهذا يعنى أن المنهج نظام مفتوح "Open System" . (١)

٤ — توجد علاقات تأثير وتأثر متبادلة بين منظومة المنهج والمنظومات الأكبر • فمن جهة فان مدخلات المنظومات الأكبر تؤدى الى نشأة الحاجة الى تطوير المنهج وذلك من أجل تحقيق توازن النظام (Equilibrium) . (١)

وتسمح لنا هذه النظرة النظامية بتطوير فهمنا للتجديد ، فيمكن بذلك أن نبنى تعريف هافلوك وهوبر للتجديد باعتبارهما (١) جهدا جديدا ذا دلالة من أجل اكمال نظام أو بناء نظام • ويقصد بتعبير جهد جديد — ذى دلالة — التمييز بين التغيرات العديدة والمتواصلة التى تحدث خلال السعى لتحقيق اكتمال وتوازن النظام ، وبين تلك الجهود المكثفة التى تحدث بصورة متلازمة

أو تلك التي يزداد تكرارها فجأة بصورة ملحوظة ، مما يستحق أن يشار اليه بالتجديد (١٢) •

وفي هذا الاطار ، يمكن النظر الى عملية التجديد في خمسة اتجاهات في آن واحد وهي (١٣) :

(أ) كتتابع من الاحداث عبر الزمن ، بدءا من التعرف — لأول مرة — على الحاجة الى التغيير وامكان حدوثه ، حتى اتمام اجراء التغيير وقبوله •

(ب) مجموعة من الافراد والمؤسسات التي تحاول معا خلال بعض الطرق ، كما في المبدعين والمخططين والمنفذين ومتخذي القرار والمستفيدين من التجديد •

(ج) سلسلة من عمليات تحويل الافكار والصادر الى مواد وممارسات ومؤسسات وأفعال •

(د) تتابع من خطوات حل المشكلة ، حيث يتم التعرف على الحاجات وتعريفها كمشكلة ، وحيث تكتشف الحلول وبالتالي تطبق على هذه الحاجات ، بما يؤدي الى اشباعها •

(هـ) نظام مؤقت (منظومة مؤقتة) بحيث تكون :

- ١ — مكونة من عدد من العناصر المتكاملة •
- ٢ — لها مدخلات وعمليات ومخرجات يمكن التعرف عليها •
- ٣ — تضم مجموعة من الافراد والمؤسسات ، ينتظمون عادة على أساس مؤقت من أجل انجاز المهمة •

٤ - نظام من الوظائف والافعال المترابطة من أجل حل مشكلات تتعلق بمجال حاجة أساسية .

ويمكن التوصل الى - وتوضيح - بعض المعانى والنتائج المستخلصة من النظرة النظامية الى المنهج والتجديد فيما يلى :

* تنشأ الحاجة الى التجديد نتيجة التغير فى المنظومات الاكبر من منظومة المنهج واختلاف مخرجات المنهج عن تلك المخرجات المستهدفة ، أو عدم الاتساق بين مكوناته .

ومن أمثلة ذلك ظهور أفكار ونظريات علمية جديدة وعلاقات جديدة بين الدول (تغير فى الثقافة الانسانية) ، حدوث عمليات وحدة أو تنسيق بين أقطار الوطن العربى (التغير فى الثقافة الاقليمية) ، حدوث تغيرات اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية (تغيرات فى الثقافة القومية) ، اجراء تعديلات فى بنية التعليم أو ادارته أو تمويله .. (تغيرات فى النظام التعليمى) ، ان يهبط مستوى الخريجين من المدارس أو الجامعات عن المستوى المستهدف (اختلاف المخرجات الفعلية عن المخرجات المتوقعة) ، ألا تتسق أهداف المنهج ومحتواه وطرق تدريسه وأساليبه تقويمه (عدم الاتساق فى مكونات المنهج) .

* لما كانت المنظومات التى تؤثر على منظومة المنهج وما يتصل بها من مدخلات ومخرجات فى تغير مستمر ، فان الحاجة الى تغيير مناهج التعليم تكون قائمة بشكل دائم . وكما أشرنا ، فليست جميع هذه التغيرات تمثل تجديدات ، وان كان من المؤكد أن حل بعض المشكلات التى تنشأ نتيجة لهذا التغير يتطلب تجديدا بالمعنى الذى أشرنا اليه .

وتجدر الاشارة في هذا السياق الى أن « عملية تطوير المنهج » وهي في النهاية سعى الى احداث اكتمال وتوازن منظومة المنهج ، ليست مرادفة لعملية التجديد في مجال المناهج ، حيث يمكن أن تتم العملية الاولى « بأساليب تقليدية » بينما يشترط في العملية الثانية (التجديد) أن تتسم « بالجدة » • ولما كان قطاع كبير من العوامل التي تدعو الى تغيير المنهج تتسم بالجدة ، فإنه يتوقع تناول عملية تطوير المنهج من خلال التجديدات ، وتترايد أهمية ذلك في الدول النامية — ومن بينها الدول العربية — بالنظر الى تفاقم المشكلات المتعلقة بمناهجها وضعف الامكانيات البشرية والمادية المتاحة — بوجه عام — وما تبينه الخبرات المتراكمة من قصور واضح عند استخدام معالجات تقليدية في مواجهة تلك المشكلات •

✽ ان عملية التجديد ذات طابع مؤقت • ذلك ان منظومة التجديد تلتحم مع منظومة المنهج حين اتمام عملية التجديد ، وتشكل نواتج التجديد جزءا لا يتجزأ من منظومة المناهج القائمة (ثم تنشأ حاجات جديدة للتجديد .. وهكذا) •

✽ ان التحديد الدقيق لاهداف عملية التجديد ومدخلاتها وعملياتها ووظائفها يعد جزءا أساسيا من منظومة التجديد • ويرتبط بذلك أن تسهم عملية التجديد — بصورة واضحة — في حل مشكلات تتعلق بمناهج التعليم ، مما تتطلبه عمليات اكتمال وتوازن منظومة المنهج • ومن هنا ، فنحن نحذر من خطر النقل الثقافي ، أى استخدام تجديدات استخدمت في حل مشكلات المناهج في دول أخرى ، دون التحقق من مناسبتها للاستخدام في بلد معين وتوافر الشروط اللازمة لنجاحها •

✽ يدعو للتجديد ويتبناه مجموعة من الافراد والمؤسسات، ويتوقف نجاح التجديد في تحقيق أهدافه على أن يتبناه أكبر قطاع ممكن من المعنيين والمنفذين له . ومن ثم فيجب أن يتضمن التخطيط للتجديد الاعلان عنه واقناع الرأي العام به واثارة حماس المعلمين والموجهين ومديري المدارس وأولياء الامور له . من الطبيعي أن يلقي التجديد — في أغلب الاحوال — معارضة ، بل ومقاومة أحيانا ، مما يجب أن يؤخذ في الحسبان بصورة جادة عند الشروع في الاخذ به . وتحفل خبراتنا في التجديد التربوي في الوطن العربي — وخاصة في مجال المناهج — بأمثلة لتجديدات هامة لم يكتب لها النجاح لعدم اقتناع الرأي العام والمعلمين بها ، حيث أصبحت تنفذ بصورة شكلية دون أن يكون لها معنى أو مغزى هام ، الى أن اندثرت في كثير من الاحوال .

✽ ان عملية التجديد هي عملية علمية . لا نقصد بهذا أنها تكون بالضرورة — نتاجا للبحث العلمي ، ولكن نعني في المقام الاول أن تراعى المبادئ الرئيسية التي يستند اليها العلم (مثل السببية والموضوعية) . وان تتبع الاسلوب العلمي — كما أوضحنا — في تحديد ومعالجة المشكلات موضع التجديد ، وان تتبع التخطيط في عمليات التنفيذ والتقييم .

متطلبات التجديد:

بالرغم من أننا قد تعرضنا في ثنايا العرض السابق الى بعض المتطلبات الخاصة بالتجديد التربوي — وخاصة في مجال المناهج — فاننا نرى أهمية طرح تصور واضح عن هذه

المتطلبات • ان عدم توافر بعض هذه المتطلبات يعد مسئولا بصورة مباشرة عن فشل العديد من التجديدات الهامة في مجال المناهج في وطننا العربي ، وهو المسئول — بالتالى — عن ضياع الاموال والجهود دون جدوى ، وكذا عن حالات الاجباط المترتبة على الفشل ، بل وعن ردود الفعل العنيفة نحو بعض الجوانب التقليدية غير المرغوب فيها •

ونلخص فيما يلى أهم المتطلبات اللازمة لعملية التجديد ، مع الاشارة بوجه خاص الى التجديد في مجال المناهج •

١ — الاستناد الى اطار فلسفى واضح :

كثيرا ما يتصور بعض رجال التربية أن التجديد هو عملية تقنية « فنية » يقوم بها المتخصصون من أجل احداث تغيرات معينة أو حل بعض المشكلات المتعلقة بالنظام التعليمى • من الطبيعى أن يكون لعملية التجديد — وخاصة في مجال المناهج — جوانبها التقنية المتخصصة ، ولكن مثل هذه الجوانب هى — في التحليل النهائى — وسائل وأدوات من أجل ادخال التجديد ، كما أنها يجب أن تتحدد في ضوء أغراض التجديد ، وبحيث تتكسب قيمتها وأهميتها من مدى صلتها بالاهداف العامة للنظام التعليمى والسياسات التعليمية المرسومة ، وقدرتها على الاسهام في تحقيقها ودعمها • ولذلك ، فان النظرة الشاملة الى الهدف من التجديد ومبرراته في اطار أهداف التربية في مستوياتها المختلفة ، والتحقق من اتساقها ، يعد مطلبا أساسيا لتبنى تجديد معين • من الصحيح أن لكل تجديد حدود معينة وطبيعة

نوعية خاصة ، كما أنه قد تنشأ عن الأخذ به مشكلات جديدة تحتاج الى علاج .. وهكذا ، ولكنه يفقد قيمته ومغزاه اذا لم تتضح صلتة المحددة بنمو واكتمال منظومة المنهج ومنظومة النظام التعليمي ، وغيرها من المنظومات ذات الصلة بموضوع التجديد •

ومن أمثلة الاسئلة الرئيسية التي نرى أنه من الضروري أن يتناولها القارئون بالتجديد ما يلي :

— ما الحاجة — أو الحاجات — التي تدعو الى التجديد ؟

— ما النواتج — أو المخرجات — التي يتوقع أن تنشأ عن التجديد ؟ وما درجة اتفاقها مع الاهداف والغايات المنشودة ؟

— ما اسهام هذا التجديد في ترقية منظومة المنهج والنظام التعليمي وفقا للاهداف والسياسات المنشودة ؟

— ما دور التجديد في تطوير تلك الاهداف والسياسات وفقا لمبررات وأسباب محددة ؟

— ما جوانب عدم الاكتمال وعدم التوازن في منظومة المنهج ، مما قد ينشأ عن التجديد وما السبل الى مواجهتها ؟

— الى أى مدى تكون الاساليب والادوات المستخدمة في اجراء وتنفيذ التجديد مناسبة لما ينشد تحقيقه من أغراض ؟

وتعد الاجابة المدققة على هذه الاسئلة ، ومناقشتها وتحليلها ، والتوصل منها الى احكام أساسية عن تجديد معين ، هي الاساس في اتخاذ القرار بأهمية وقيمة التجديد .

٢ - الديمقراطية :

لا توجد امكانية حقيقية لظهور واجراء تجديدات معينة في مجال مناهج التعليم - وغيره من المجالات - دون توافر مناخ الحرية ، الذي يسمح للأفكار الجديدة أن تتطلق ، رغم احتمال كونها مخالفة لما هو مألوف ومستقر في الازهان والوجدان .

ومن السهل أن نتبين أن التجديد في مجال التعليم وغيره من المجالات - قد ازدهر وترعرع في فترات معينة من تاريخ امتنا العربية ، اتسمت بحرية الفكر والاستقرار السياسي والشعور بالامان . ولقد كانت تلك الفترات - بحق - هي فترات نمو منظومة الثقافة العربية بكل ما تحتويه من آداب وفنون وعلوم وسلوكيات وأساليب للانتاج وعلاقات اجتماعية ... الخ . وعلى الجانب المقابل ، فيمكن التعرف بسهولة على فترات الانتكاس في منظومة الثقافة العربية بمكوناتها المختلفة ، وما ارتبط بها من تقييد للحريات ومقاومة للتجديد وبطش وتنكيل للمعارضين .

لا يتسع المجال الحالي لتحليل الاوضاع الحالية لنظمنا العربية في هذا المجال ، الا أننا نستطيع أن نقول أنه بالرغم من كل ما يشوبها من ممارسات غير ديمقراطية ومظاهر للتخلف الحضاري ، فإنه توجد مؤشرات هامة تدعو الى التساؤل ،

والشعور بأننا مقبلون على فترة من الازدهار الحضارى • يبدو الامر وكأنه ارهاصات بالمستقبل ، ولكنه — من جانب آخر — يمثل حتمية من أجل البقاء على خريطة هذا الكون • منطلقنا فى هذا بسيط •• أننا نواجه العديد من التحديات والمشكلات الضخمة ، ولن تغلح أى قوة فى التصدى لها ما لم تتوافر عدة شروط أساسية ، فى مقدمتها ، اطلاق القوى الابتكارية والابداعية الى أقصى الحدود والمشاركة الشعبية فى التصدى لها ، ومن ثم خلق المناخ اللازم لذلك •

فاذا عدنا الى قضية التجديد فعلىنا أن نوضح أن الامر لا يقتصر على اطلاق طاقات الابداع والابتكار وحرية الكلمة ، وانما يمتد الى الاستثمار الامثل لما ينشأ عن ذلك •

من الممكن أن تنطلق دعوات ومقترحات محددة من أجل التجديد فى مناهج التعليم — وغيرها من المجالات — ولكنها قد لا تجد القنوات التى تجمعها وتبحثها وتصل بها الى دائرة متخذى القرار • ومن هنا نجدد اقتراحنا — الذى دعونا اليه مرارا — بانشاء قنوات خاصة تصل بين المختصين والمعنيين بتطوير مناهج التعليم فى بلادنا العربية ، وبين رأى العام على اطلاقه ، وخاصة المعلمين والطلاب ورجال التربية على اختلافهم (١٤) • وقد ركزنا بوجه خاص على ضرورة أن تعمل تلك القنوات المقترحة فى الاتجاهين ، من القمة الى القاعدة ومن القاعدة الى القمة ، وأن تكون وثيقة الصلة بواضعى السياسات التعليمية ومتخذى القرار • ولا شك أن انشاء وتدعيم الروابط

والجمعيات والنقابات المهنية للمعلمين والاختصاصيين ورجال الادارة التعليمية والمتخصصين في التربية في المجالات المختلفة ، تعد حلقة أساسية للوصول بين الرأى العام التربوى وهذه القنوات المقترحة على مستوى القطر (أو ما عداه) ، كما أن وظيفة هذه الهيئات لن تقتصر على طرح التجديدات ومناقشتها وتنقيحها وبلورتها ، بل أن لها دورا في تهيئة المناخ اللازم لوضع التجديد موضع التنفيذ ، من زاوية اقناع أعضائها به ومشاركتها الفعالة في تطبيق وتحقيق أغراضه المستهدفة •

٣ - النظرة المستقبلية :

مع ضرورة توافر الاطار الفلسفى والمناخ المناسب لعملية التجديد في مناهج التعليم ، فان وضوح تصورات مستقبلية عن المنهج والنظومات الاكبر المؤثرة فيه يعد مطلبا أساسيا لعملية التجديد •

قد يكون من الصعب في الغالب رسم تصورات دقيقة في هذا المجال ، ولكن مع تطور الدراسات في علوم المستقبل والاساليب التى تطرحها ، يمكن - استنادا الى مؤشرات حالية - رسم صورة عامة عن بعض توجهات المستقبل الرئيسية •
والواقع فان أهمية وضوح التصورات المستقبلية لا تقتصر على التعرف عليها ، وانما تتضمن الاسهام في تحقيقها على نحو معين •

ولا شك أن أحد المعايير الهامة لتبنى تجديد معين في مجال المناهج - أو في غيره من المجالات - أن يكون متسقا مع التوجهات المستقبلية ومساهما في تحقيقها •

٤ - التخطيط :

يلزم لوضع التجديد موضع التنفيذ عمل خطة مفصلة لذلك ، ويفترض أن يتوافر في هذه الخطة القواعد المعروفة للتخطيط الجيد - مما لا نناقشه الآن • ولكننا نلح على جوانب معينة في عملية التخطيط من واقع الخبرات المستمدة في مجال التجديد في مناهج التعليم في الدول العربية • ويتمثل أهم ما نلح عليه فيما يلي :

(أ) أن تتضمن الخطة الاعلام عن التجديد وطرحه للنقاش على أوسع نطاق ، وخاصة في أوساط المعلمين والمعنيين وأولياء الامور والمختصين ، وتقدير ردود فعلهم واجراء التعديلات المناسبة في الصيغ والاجراءات الخاصة بهذا التجديد •

(ب) التدريب المناسب للقائمين بتنفيذ ومتابعة التجديد - وخاصة المعلمين والموجهين • ولا يقتصر هذا التدريب - كما يحدث عادة - على الجانب التنفيذي من التجديد ، وانما يجب أن يمتد الى أغراضه وأهميته وأدواته وأساليب تقويمه ، وأن يتضمن التدريب انتاج المدربين لمخططات ومواد تتعلق بالتجديد ، فضلا عن الممارسات العملية - كلما كان ذلك مناسباً • ونؤكد في هذا المجال أن الاعتماد على أسلوب المحاضرة في مثل هذه الدورات لا يؤدي - في الغالب الاعم - الى تحقيق أهداف التدريب ، اذ يصل العائد منه الى مستوى عال باستخدام أساليب

المناقشة وورش العمل والتعلم الذاتى والتدريب
العملى ، حيث تصبح وظيفة « المحاضرة » توجيه
المتدربين نحو ما يقومون به من أعمال ، دون أن
تكون المصدر الرئيسى للمعرفة ، ودون اغفال
للتدريب العملى — كلما كان ذلك مناسباً •

(ج) مراعاة الامكانيات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ
التجديد • وتوضح خبراتنا أنه كثيراً ما تتم المبالغة
فى تقدير حجم الامكانيات المادية اللازمة لوضع
التجديد موضع التنفيذ ، كما يحدث أن لا يؤخذ فى
الحسبان بالامكانيات المتاحة — أو بدائلها الممكنة —
مما قد لا يكون مستخدماً بصورة مناسبة وفعالة •
ويحتاج المخططون — فى العديد من المواقف — الى
التفكير بصورة « غير تقليدية » من أجل توفير تلك
الامكانيات •

(د) تعد العمليات الخاصة بتقويم ومتابعة التجديد جزءاً
أساسياً من المخطط الخاص بإدخال التجديد •
وقد تأخذ هذه العمليات صوراً تختلف فى مدى دقتها
بدءاً من لقاءات المعلمين والمسؤولين الى البحوث
التقويمية المدققة ، وفقاً للامكانيات المتاحة والظروف
الخاصة • ولكننا نحذر بشدة من التناول الشكلى
لعمليات التقويم والمتابعة ، اذ كثيراً ما تأخذ طبيعة
هامشية ولا تؤخذ بالجدية اللازمة ، كما لا يكون

لنتائجها دور هام في تطوير عملية التجديد الجارية ،
وكان الغرض منها _ في حالات كثيرة _ اثبات سلامة
ما اتخذ من قرارات •

ويعد تجريب التجديد قبل تعميمه _ كلما كان
ذلك مناسباً _ من أهم الوسائل التي تؤدي الى
تنفيذه بالصورة المناسبة وتوفير الجهد والاموال
التي يمكن أن تهدر في حالة ظهور مشكلات غير
متوقعة ، كما أنه وسيلة هامة للاختيار بين البدائل
الممكنة • ومرة أخرى ، فان أخطر ما تتعرض له
عمليات التجريب هذه في وطننا العربي أن تتم
بصورة شكلية من أجل بيان سلامة التجديد _
بالدرجة الاولى _ دون أن تسهم بصورة فعالة في
تطويره وحل المشكلات المتصلة به واتخاذ بعض
القرارات بشأنه •

(هـ) أن تتضمن عملية التخطيط بدائل متعددة ، وأن يتم
الاختيار بين هذه البدائل في ضوء التحليل الدقيق
للامكانات المتاحة واتجاهات الرأي العام ، ومواقف
المعلمين ونتائج التجريب •

• _ الالتزام والرونة في تنفيذ مخططات التجديد :

ونعني بالالتزام هنا عدم اغفال أي جانب من جوانب
الخطة ، وعدم تناول أي منها بصورة شكلية أو غير جادة ، اذ

يلاحظ أن ذلك يحدث كثيرا فيما يتعلق ببعض مكونات منظومة التجديد ، وخاصة فيما يتعلق ببعض الاهداف وبعض الاساليب والطرق والوسائل المرتبطة بعملية التجديد ، وبعمليات التجريب والتقويم والمتابعة •

أما المرونة فنعني بها اتخاذ القرارات ازاء ما ينشأ من متغيرات وأمور لم تكن متوقعة وآزاء نتائج عمليات التقويم المستمر • ويتصل بهذا ضرورة العمل الجماعي والمناقشة المستفيضة للقرارات قبل اتخاذها ، واعلام القائمين على تنفيذ التجديد أولا بأول بما يطرأ من تغيرات وذلك دون الاخلال بالاساسات المتصلة بخطة التجديد •

ويبقى التساؤل عن مدى توافر المتطلبات اللازمة للتجديد في نظم التعليم العربية • وقد يكون حكمنا الاول أن مثل هذه المتطلبات غير متوافرة ، ولكن يبدو لنا أنه توجد بعض البذور القابلة للنمو نحو توفير هذه المتطلبات ، والتي تتجاوز واقع نظم التعليم ، الى الاطار الثقافي العام في بلادنا العربية •

هوامش الفصل الاول

(1) انظر : (1987).

Longman Dictionary of Contemporary English, New Edition (Second edition). Essex : Longman P. 1128

Ibid, P. 541. (٢) انظر :

(٣) أنظر :

Fullan, M. (1985). "Curriculum Change". In

T. Husén and T.N. Postlethwaite (Eds). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford : Pergamon Press. P. 1145/

ويواصل فولان في هذا السياق التمييز بين مصطلحات التغير "change" والتجديد "innovation" والاصلاح "reform" والحركات (المنهجية) "movements".

فمع كونها جميعا « تغيرات » ، فإن التجديد يتسم بالنوعية والتحديد بينما يتصف الاصلاح بأنه يكون في العادة أكثر شهولا وعمقا ، أما الحركات المتعلقة بالمنهج فانها تشير الى سيادة مشروعات معينة في فترة زمنية معينة .

(٤) « وان كان لا يمكن الادعاء بأن جميع التجديدات واضحة في غاياتها أو في الوسائل المؤدية الى تحقيقها » (المرجع السابق) .

(٥) هذه الاعتبارات — التي حكنا في ضوءها — على اتصاف مناهج التعليم في الوطن العربي بأنها « تقليدية » ، هي مجموعة من الاعتبارات المتداخلة والمتشابكة ، ويمكن أن نلاحظ بسهولة أن ايا من هذه الاعتبارات قد يكون سببا أو نتيجة — أو مسئولا بقدر ما — من غيره من الاعتبارات الاخرى .

ويمكن تصور الاعتبارات السابقة بصورة أفضل في إطار أشمل يأخذ في اعتباره سمات نظم التعليم في الوطن العربي . ويصف ذلك مسارع الراوى حين يقول « .. ويبدو على الانتظة التعليمية بصورة عامة السمات الآتية :

١ — أنها تقليدية وليست حديثة لأنها تفتقر في جوهرها الى المعاصرة والتجديد .

٢ — أنها نظرية تفتقر الى النواحي العملية .

٣ — أنها متحيزة لفئة خاصة من التلاميذ لأنها موضوعة لتناسب الصفوة المختارة من التلاميذ عقليا واجتماعيا .

٤ — أنها بورجوازية وليست شعبية لأنها تهمل الاغلبية الساحقة من الجاهل لا سيما تلك الفئة التى حالت ظروفها دون الاستفادة من التعليم .

٥ — أنها جزئية وليست كلية شاملة لأنها تركز على الجوانب المعرفية للشخصية وتهمل النواحي السلوكية والوجدانية .

٦ — أنها مكلفة وباهظة الثمن تقتضى تفرغا كاملا لوقت طويل من عمر الانسان المحدود .

انظر :

مسارع حسن الراوى (١٩٨٧) . دراسات حول التربية في البلاد العربية . صيدا : المكتبة العصرية . ص ١٢١ — ١٢٢ .

(٦) لتوضيح ومناقشة النماذج الخاصة بكونات المنهج والملاقات بينها ، انظر : فايز مراد مينا (١٩٨٤) . **مناهج التعليم العام ، دراسة تحليلية** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر . صص ٢٥ — ٢٨ .

رشدى لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين

(١٩٨٤) . **المنهج منظومة محتوى التعليم** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر صص ١٧٠ — ١٧٥ .

ويتصد بالتغذية الراجعة الناشئة عن عملية التقويم تلك الخبرات انى نحصل عليها نتيجة لعملية التقويم ، سواء من حيث ما نتوصل اليه من مدى تحقق اهداف المنهج او تشخيص نواحي القوة وأوجه الضعف فيه او ما يظهر من الحاجة الى اتخاذ اجراءات وخطط معينة لتطوير المنهج .

٧١) يعرف النظام او المنظومة او النسق بأنه « مجموعة من الاشياء ذات علاقات فيما بينها وبين خصائصها » .

انظر :

سمير عبد المال محمد (١٩٧٧) . **استخدام اسلوب تحليل انظم تطوير شريس الميكانيكية الكلاسيكية بالمرحلة الثانوية** في ج ٥٠م . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية — جامعة عين شمس .

٨) يتعلق الشكل الاول اساسا بتوضيح مكونات المنهج — في سياق عملية تخطيطية — والعلاقات فيها بينها، واثار التغذية الراجعة الناشئة عن عمليات التقويم المستمر والنهائى . ويوضح الشكل الثانى بصورة مبسطة النمو الحلزونى المتصاعد للدائرة التعليمية كنتيجة لهذه التغذية الراجعة .

انظر :

رشدى لبيب (١٩٧٩) . «التقويم وتطوير الاهداف التعليمية»

في :

المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس . **التقويم كمدخل لتطوير التعليم** . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية ، ص ٤٩ .

(٩) انظر :

فايز مراد مينا (١٩٨٠) . مرجع سابق ، ص ٣٢ ، وللتفصيلات عن مدخلات ومخرجات المنظومات المختلفة في المجال صص ٣٦ — ٣٧ وللتفصيلات عن منظومة المنهج كمنظومة فرعية للنظام التعليمي ، انظر : فايز مراد مينا (١٩٨٣) . « نموذج مقترح لاستخدام مدخل تحليل النظم في البحث التربوي » . في :

فايز مراد مينا . **مجموعة بحوث ومقالات في التربية** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر . صص ١٩ — ٢٥ .

(١٠) لتوضيح المصطلحات الجديدة الواردة في هذا الجزء نشير الى ما يلي :

(أ) يقصد بالاكتمال هنا تحقيق الاتساق بين مكونات المنهج (درجة من الوحدة فيما بينها) ، وهذا يؤدي الى نمو منظومة المنهج .

(ب) يقصد بالنظام المفتوح أن يسمح النظام بالتفاعل مع مدخلات من البيئة الخاصة به (المنظومات الأكبر في الإطار الحالي) .

(ج) يقصد بالتوازن العملية التي يواجه بها النظام التغيرات الحادثة سواء في عناصره أو في البيئة المحيطة . ويعد تحقيق التوازن أحد الدواعي الرئيسية لتطوير المنهج .

ونشير الى أن تحقيق التوازن والسعى نحو الاكتمال في النظام يعدان من الأمور المقاربة في المعنى إلا أنها ليست متطابقة (لأن النظام يمكن أن يحقق مستوى من التوازن دون أن يكون كاملاً) . هذا ، وينظر الى تغير النظام System Change على أنه أي حدث أو فعل يغير مستوى الاكتمال أو التوازن .

انظر :

Allen, T. Harrell (1978). **New Methods in Social Science**

Research; Policy Science and Futures Research. New York
Praeger. PP. 22 — 28.

Von Bertalanffy, Ludwig (1973). **General System Theory.** (Third
edition). Norwich : Penguin University Books.

Havelock, R. G. and Huberman, A. M. (1977). **Solving Educational Problems : The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries** (Second impression). Paris : UNESCO
PP. 25 — 26.

Havelock and Huberman, Op cit, PP. 33. (١١)

ويسمح لنا هذا التعريف بالنظر الى الحركات المتصلة بتطوير
المنهج وعمليات اصلاحه — في العديد من الاحوال ، باعتبارها
تجديدات تربوية في مجال المناهج خلافا لما ذكره مولان — انظر
الهامش رقم (٣) .

Ibid, P. 33. (١٢) انظر :

Ibid, P. 34. (١٣)

(١٤) انظر :

فايز مراد مينا (١٩٨٠) مناهج التعليم العام ، دراسة
تطبيقية ، مرجع سابق ، صص ٢٣٢ — ٢٣٤ .

(١٩٨٧) « اتجاهات ولولويات لتطوير مناهج
التعليم في مصر » .

في : رابطة التربية الحديثة: أبحاث مؤتمر نحو مشروع حضاري
تربوي بمصر ، الجزء الثاني صص ٦١١ — ٦٢٧ .

(١٩٨٨) تطوير المناهج في البحرين بين التطلعات والانجازات،

ورقة مقدمة الى المؤتمر الاتليمى الاول للدول اتعربية بالمجلس الدولى
للمناهج والتعليم ، العين ، ٣ - ٧ ابريل ١٩٨٨ م .

(١٩٨٩) « سياسات مقترحة لتطوير مناهج التعليم فى مصر
فى ضوء الاحتياجات المستقبلية » .

فى :

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، آفاق وصيغ غائبة
فى اعداد المناهج وتطويرها ، اعمال المؤتمر الاول ، الجزء الاول ،
صص ٣٩ - ٥٤ .

الفصل الثانى

روافد التجديد ومجالاته

نظرة اجمالية الى روافد التجديد :

تتعدد روافد التجديد ، وتتداخل فيما بينها الى حد كبير . وفى اطار نظرتنا المنظومية _ وما تبنيناه من نماذج ، فانه يمكن تصنيف روافد التجديد الى روافد تنتمى الى الثقافة الانسانية ، أو الثقافة الاقليمية ، أو الثقافة القومية أو النظام التعليمى أو منظومة المنهج ذاتها ، مما يمثل مدخلات الى منظومة المنهج وحاجة الى نمو مكوناتها ، وذلك من أجل السعى نحو توازن واكتمال هذه المنظومة .

وبتفصيل أكثر فان أهم روافد التجديد التى تنتمى الى الثقافة الانسانية تتمثل فى الفلسفات المختلفة _ وتطبيقاتها التربوية ، وفى طبيعة العصر الذى نحيا فيه ، ومتطلبات التنافس _ والتعاون _ الدولى وما نشأ عن ذلك من أفكار ونظريات على المستوى العالمى فيما يتعلق بالتربية وما يتصل بها من مجالات .

أما فيما يتصل بالثقافة الاقليمية ، فان عمليات الوحدة والتعاون المشترك بين الدول التى تنتمى الى ثقافة اقليمية معينة _ الدول العربية فـ، حالتنا ، وطبيعة التغيرات الاقتصادية

والاجتماعية فيها ، تطرح على نظم التعليم متطلبات وخبرات معينة تدعو الى تجديد المناهج بها . وتعد الثقافة القومية المنظومة الاساسية ذات التأثير البالغ في عملية التجديد ، وذلك بالنظر الى دور النظام التعليمي — ومناهجه — في تحقيق أهدافها الكبرى ومواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في مجتمع معين ، والى وظيفتها الخاصة في الانتقاء من بين مدخلات الثقافات الانسانية والاقليمية (١) . ان العالم يموج على المستوى الانساني — والمستوى الاقليمي — بفلسفات ونظريات وأفكار ومعتقدات وتجارب وخبرات وتكنولوجيا ... الخ ، ولكن المجتمع (اشارة الى الثقافة القومية) ، هو المسئول عن الانتقاء من بينها ، بما يناسب حاجاته ومتطلبات نموه وتقدمه .

ولعله من الضروري أن نشير في السياق الحالي — مرة ومرات — الى خطر عملية اقتباس التجديدات التربوية من الثقافات الانسانية والاقليمية (فيما يعرف بالنقل الثقافي) ، دون التأكد من مناسبتها لواقع المجتمع التعليمي وقابليتها للتطبيق . ولسنا نبالغ حين نقول أن الجانب الاكبر من عمليات الفشل في التجديد في مجال مناهج التعليم في الدول النامية — ومن بينها الدول العربية ، انما ترجع الى عمليات للنقل الثقافي لا توافق طبيعة هذه الدول وظروفها وحاجاتها وامكاناتها ، الامر الذي يؤدي الى توجيه ضربات موجهة الى توجهات التجديد بعامة ، ويؤدي الى عدم التحام منظومة التجديد مع منظومة المنهج والنظام التعليمي ، وحدث ردود فعل معاكسة تدغم التوجهات التقليدية .

فاذا انتقلنا الى منظومة النظام التعليمى فان التغير فى أحد أو بعض مكوناتها (٧) يؤدى بالضرورة الى احداث تغيرات فى مناهج التعليم من أمثلة ذلك : أن التغيرات فى بنية التعليم — سواء مراحلها أو نوعياتها أو نظم قبول وانتقال الطلاب بين مراحلها وما يتصل بذلك من عمليات للتقويم — تؤدى بالضرورة الى تغيرات فى مناهج التعليم • ولكن مثل هذه التغيرات قد تأخذ صورة « تقليدية » أو « نمطية » وقد تأخذ صورة « التجديد » ، الامر الذى يتوقف على طبيعة هذه التغيرات وما يرتبط بها من سياسات وتوجهات •

وكما أشرنا من قبل ، فان الحاجة الى تحقيق اكتمال منظومة المنهج — أى تحقيق الاتساق بين مكوناتها ، تكون مصدرا هاما لعملية تطوير المنهج ، حيث تبين التغذية الراجعة الناشئة عن التقويم الداخلى للمنهج ، الحاجة الى تطويره ومواضع هذا التطوير — من هذا المنظور • ومرة أخرى فان بعض عمليات تطوير المنهج التى تتم نتيجة لذلك تكون تجديدية فى طبيعتها — أى تمثل تجديدا ، الا أن ذلك لا ينطبق على جميع عمليات التطوير التى تتم بقصد تحقيق الاتساق بين مكونات المنهج •

وقبل أن ننتقل الى المناقشة التفصيلية للروافد السابقة للتجديد فى مناهج التعليم وعرض بعض مجالات التجديد التى ترتبط بكل منها ، فانه من الضرورى أن نشير الى عدد من الملاحظات الاساسية التى تضع تصوراتنا فى هذا المجال فى اطارها الصحيح • وفيما يلى أهم هذه الملاحظات :

(أ) نادرا ما يكون البحث العلمي في مجال التربية —
أو المناهج على وجه التحديد — مصدرا مباشرا
للتجديد في مجال المناهج • وإذا تم ذلك فإنه يتم
تحت ظروف يغلب عليها طابع « الصدفة » ، أكثر من
خضوعها لنظام معين •

يبدو ذلك مخيبا لآمال الكثيرين — وخاصة
الباحثين ، ولكن الواقع يبين أن التجديد في مجال
المناهج — وفي مجال التربية بوجه عام — يرجع
بالدرجة الاولى الى بعض الفلسفات والآراء
والنظريات من جهة ، وإلى القرارات السياسية
بشأن التعليم من جهة أخرى • وغالبا ما يجيء
دور البحث العلمي التربوي تاليا لذلك ، حيث يقوم
بدراسة أفضل السبل لوضع هذه الافكار أو القرارات
موضع التنفيذ ، وتقويمها ، ودراسة ما يتعلق بها من
بدائل ... الخ • من الصحيح أن بعض البحوث —
وخاصة البحوث الأساسية — في مجالات أخرى مثل
علم النفس والاجتماع والاقتصاد تلعب دورا في
توجهات التجديد التربوي — والتجديد في مجال
المناهج ، ولكنها غالبا ما تحدث تأثيرها حين تتبلور
نتائجها في نظريات وفلسفات تحدث تأثيرا قويا في
الفكر الانساني (١) • كذلك فإنه من الصحيح أيضا
أنه يحدث أن تجري بعض اللجان المشكلة —
بتكليفات خاصة — لتقويم مناهج دراسية معينة

بحوثا متنوعة ، تستغرق سنوات عديدة ، وتتوصل الى توجهات يكون لها — فى كثير من الاحيان — نتائج هامة على تحديد التجديدات المستقبلية فى المجال ، بل وأحيانا فى ادبيات المجال (٤) • ولكن ، فان القنوات المعتادة للبحث العلمى التربوى ، من مجالات علمية ومؤتمرات ووسائل علمية ، لا تكون — فى الغالب الاعم — مصدرا أساسيا للتجديد التربوى فى مجال المناهج •

أما فى الحالات النادرة التى يكون فيها البحث العلمى فى مجال المناهج مصدرا للتجديدات فى المجال ، فانها تتم فى حالات خاصة ، كأن يكون الباحث أو المشرف على رسالة علمية — عضوا فى لجنة من لجان تطوير المناهج أو قريبا من جهات اصدار القرار ، ويستطيع اقناع اللجنة أو متخدى القرار بالتجديدات المترتبة على نتائج البحث أو المستخلصة منها (٥) •

(ب) ينبغى التمييز بعناية شديدة بين التجديدات فى مناهج التعليم التى تنتشر وتنفذ على المستوى التجريبي ، وبين تلك التى تأخذ مكانها فى مناهج التعليم على المستوى القومى • وعلى سبيل المثال ، فان التجديدات فى مناهج التعليم التى ترتبط بالفلسفة التقدمية فى التربية (وخاصة منهج المشروعات) ،

وبالتعليم الفردى والتعليم البرنامجى والتعلم من أجل التمكن ... وهكذا ، لا تكاد تتجاوز حدود المستوى التجريبي . أما بعض التجديدات الأخرى مثل ادخال المناهج الحديثة فى الرياضيات ، أو ادخال الدراسات العلمية فى مناهج التعليم ... وهكذا ، فقد أخذت طريقها الى مناهج التعليم على المستوى العام فى العديد من الدول بصورة فعلية .

والواقع ، فإنه بالرغم من أن بعض التجديدات فى مجال المناهج لا تكاد تتعدى المستوى التجريبي ، فإنها تترك آثارا هامة — فى كثير من الأحيان — على كل من الفكر التربوى فى المجال ، وعلى الممارسات العملية فى مجال تخطيط المناهج وتنفيذها .

(ج) يرتبط بالنقطة السابقة أن بعض التجديدات فى مناهج التعليم تأخذ صورة حركات تستمر لفترة من الوقت — طالأت أم قصرت — كى تتراجع وتظهر حركات جديدة (كثيرا ما تكون بمثابة ردود فعل مباشرة لتلك الحركات) . وكما ذكرنا ، فإن مثل هذه التجديدات (الحركات) ، تترك غالبا بصمات واضحة على مستقبل الفكر والتطبيق فى المجال (١) .

ونناقش فيما يلى بعض الروافد الرئيسية للتجديد فى مناهج التعليم ، ونماذج من التجديدات الناشئة عنها .

الفلسفة التربوية وتجديد مناهج التعليم :

يمكن القول بأن الفلسفة منظومة من الفكر تنشأ نتيجة البحث عن المعرفة ، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة ومعنى الوجود • ولكل فلسفة تطبيقاتها في جوانب الحياة المختلفة ، بما في ذلك التربية • ومن ثم ، فإن الفلسفة التربوية هي أسلوب منهجي منظم في تناول القضايا التربوية يتركز حول غايات التعليم ووسائل تحقيقها • ومن زاوية أخرى ، يمكن النظر الى الفلسفة التربوية باعتبارها نظرية تربوية شاملة تتكون من خط عريض من الافكار ، التي يوجد دليل هام يدعمها ، وان كان ليس مطلقا (٧) •

من الصعب الوصول الى تصنيف متفق عليه للفلسفات التربوية ، الا أنه يبدو مناسباً أن نقول الى تصنيف لها يأخذ في الاعتبار عددا من التصنيفات القائمة في المجال ، بصورة يمكن قبولها من قطاعات عريضة من رجال التربية ، وتتسق مع فكر الكاتب (٨) • ومن زاوية التجديد التربوي في مجال المناهج ، فإنه يمكن تصنيف هذه الفلسفات الى فلسفات أثرت تأثيرا مباشرا في التجديدات الحديثة والمعاصرة ، وخاصة الفلسفات الواقعية والبراجماتية والسلوكية والماركسية ، أما باقى الفلسفات فقد ينظر اليها اما انها مصدر أساسى للفكر التقليدي في التربية — كما في الفلسفة المثالية (٩) ، أو أنها قدمت نقدا هاما للفكر التربوي وتصورات عن مناهجه ، مما لم يأخذ بعد صورة نماذج واقعية على المستوى التجريبي أو التطبيقي ، وان كان يمكن أن تكون مصدرا لتجديدات مستقبلية •

ولعل الدراسة الاولى للفلسفات التربوية والنماذج المشتقة — أو التي يمكن أن تستق — منها في مجال المناهج ، يجعل من الصعب على الدارس أن يقبل أيا منها بصورة تامة أو أن يرفضه بصورة كلية ، إلا أن النظر الى الفلسفة كمنظومة من الفكر — كما أثرنا سابقا — يمكننا من تحديد موقف من هذه الفلسفات في أجمالها ، نتقبل احداها رغم اختلافنا في بعض الجزئيات — أو النماذج التطبيقية ، ونرفض الفلسفات الاخرى ، رغم اتفاقنا معها في بعض الجوانب الفرعية ، الامر الذي يختلف باختلاف الافراد .

ومع كثرة المفكرين والفلاسفة العرب على مر التاريخ ، فإن الأرجح أنه يمكن تصنيف فلسفاتهم في الاطار السابق — أو بعض فلسفات — وذلك في الاطار العام للفلسفات الانسانية . ولكن يبدو لنا من منظور تطوير التربية والتجديد التربوي في الوطن العربي — أن الحاجة ماسة الى صياغة فلسفة عربية في التربية . وتأخذ هذه الحاجة أبعادا جديدة بالنظر الى الازمة الحالية في الفكر التربوي الغربي ، والتي ترجع الى عدم قدرته عن التعبير عن حاجات الانسان ، وحاجات المجتمع في عالم اليوم (١٠) .

ونقدم فيما يلي عرضا للفلسفات التي نرى أن لها صلة مباشرة بالتجديد التربوي — وخاصة في مجال المناهج ، مع عرض مجالات التجديد التي ترتبط بتطبيقاتها (١١) ، وإشارة خاصة الى ما تم الاخذ به منها في أقطار وطننا العربي .

١ — الفلسفة الواقعية :

تتمثل السمة المميزة للفلسفة الواقعية في مبدأ استقلالية الوجود، والذي مؤداه أن الحقيقة والمعرفة والقيم توجد مستقلة عن العقل الانساني (فكل الاشياء في العالم المادى توجد ، سواء وجد العقل الانساني الذى يدركها أم لم يوجد) •

ومن أشهر الفلاسفة الواقعيين أرسطو Aristotle
(٣٨٤ — ٣٢٢ قبل الميلاد) ، توماس أكويناس Thomas Aquinas
(١٢٢٥ — ١٢٧٤) ، فرانسيس بيكون Francis Bacon
(١٥٦١ — ١٦٢٦) ، جون لوك John Locke
(١٦٣٢ — ١٧٠٤) ، ألفريد هويتهد Alfred North Whitehead
(١٨٦١ — ١٩٤٧) ، براتراند راسل Bertrand Russell
(١٨٧٢ — ١٩٧٠) •

ومع تنوع وتعدد التوجهات الواقعية في الفلسفة ، وخاصة من منظور الواقعية الدينية و « الواقعية العلمانية » ، الا أنه يمكن القول — بوجه عام — أن أهداف التربية في الفلسفة الواقعية تتمثل بصورة أساسية في تنمية الخلق بما يؤدي الى الالتزام بالقيم الاساسية ، وفي تنمية القدرات العقلية للتلاميذ الى أقصى قدر ممكن ، وفي مساعدة التلاميذ من أجل المحافظة على البقاء (بمعناه الواسع) ، وتنمية استخدام الاسلوب العلمى في التفكير •

وتتمثل أهم التجديدات التربوية في مجال المناهج ،
مما يمكن أن يرتبط بهذه الفلسفة الواقعية فيما يلي :

(أ) تدريس موضوعات لها قيمة عملية في حياة التلاميذ
(مثل القراءة والكتابة والرسم والجغرافيا والفلك
والحساب والتاريخ والاخلاق والقانون) •

(ب) استخدام الوسائل التعليمية واللعب في التعلم ،
وكذا التعليم بعيدا عن قيود الفصل المدرسي (١٢) •

(ج) أن يتضمن المنهج أنشطة تعليمية ، وكذا بعض
الجوانب الترويحية •

(د) تنويع المادة التعليمية باختلاف قدرات التلاميذ •

(هـ) الاعتماد على التجريب في البحث التربوي وفي تقييم
وتطوير المناهج •

(و) تقييم التلاميذ في جميع المجالات (١٣) •

ومن الواضح أن بعض التوجهات التي طرحتها الفلسفة
الواقعية قد أصبح جزءا مستقرا نسبيا في مناهج التعليم
والبحث فيها — بوجه عام — كما هو الحال في الوسائل والمناشط
التعليمية واستخدام التجريب في البحث في المجال ، كما أن
بعض الجوانب الأخرى ما زالت موضوعا لتجديدات متعددة
— على المستوى العالمي بعمامة — مثل ما يتعلق بوظيفة المعرفة
ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وامتداد التقييم كي يشمل

جميع مجالات نمو التلاميذ • الا أننا يجب أن نقرر أن ما أشرنا إليه باعتباره توجهات مستقرة نسبيا في مناهج التعليم في إطار الفلسفة الواقعية ما زال يمارس - غالبا - بصور شكلية في نظم التعليم العربية ، وأنه يحتاج ألى أن يكون موضوعا لتجديدات هامة •

٢ - الفلسفة البراجماتية (النرائعية) :

بالرغم من أنه ينظر عادة الى الفلسفة البراجماتية باعتبارها فلسفة من فلسفات القرن العشرين ، يرجع الفضل في وضعها - بصورة أساسية - الى الامريكيين ، فانه يمكن ارجاع جذورها الى بعض الفلسفات التي عرفت في بريطانيا وأوروبا والاغريق •

وقد ساعدت العناصر الآتية على تبلور وظهور الفلسفة البراجماتية ^(١٤) :

(أ) ظهور الاستقراء كطريقة جديدة في التفكير (كما في أعمال فرانسيس بيكون) •

(ب) ابراز أهمية الخبرة الانسانية (كنتيجة لأعمال جون لوك) ، وظهور فكرة الانسانية الطبيعية « Naturalistic Humanism » (كما يقدم لها جان جاك روسو) •

(ج) القاء الاضواء على العلاقة بين العلم والمجتمع (كما في أعمال أوجست كومت

Auguste Comte

(د) فكرة التطور كما قدمها داروين Charles Darwin

وقد ارتبطت الفلسفة البراجماتية بثلاثة فلاسفة أمريكيين هم :

بيرس « Charles Sanders Peirce » (١٨٣٩ - ١٩١٤) ،

ووليم جيمس « William James » (١٨٤٢ - ١٩١٠) ، وجون

ديوى « John Dewey » (١٨٥٩ - ١٩٥٢) ، مع ملاحظة أن

شيلر « F. C. S. Chiller » قد طور صورة « بريطانية » من هذه

الفلسفة . إلا أنه يمكن القول بأن ديوى قد أضفى على

الفلسفة البراجماتية الطابع « المنهجي » المنظم . ونلخص أهم

أفكار ديوى فيما يلي (١٥) :

(أ) لا يمكن النظر الى الخبرة والطبيعة « Nature »

باعتبارهما شيئين مختلفين منفصل كل منهما عن

الآخر . إذ أن الخبرة نفسها تنتمي الى الطبيعة .

(ب) يجب أن تهتم الفلسفة بالمشكلات الانسانية في عالم

متغير وغير يقيني ، فما نحتاجه هو حلول عملية

لمشكلات عملية (١٦) . ويرتبط بذلك أهمية التركيز

على طريقة التفكير ، والنظر الى الفردية

Individuality والاجتماعية Sociality

باعتبارهما متداخلتين ، ويعتمد كل منهما على الآخر

(في مجتمع ديمقراطي) .

(ج) ترجع ضرورة الافكار الدينية الى الحاجات الانسانية الطبيعية ، وان كون الانسان « متدينا » لا يتطلب قبول المعتقدات الخارقة للطبيعة « Supernatural »
(مما يشير الى التوجه العلماني) •

(د) ان القواعد الاخلاقية يجب أن تتلاءم مع الموقف — أى مع موقف معين — في ضوء النتائج المترتبة عليها • ومن ثم ، يحكم على أى فعل بأنه جيد أو سيئ بناء على نتائجه •

(هـ) ان الخبرة الجمالية الحقيقية هي تلك التي يتوحد فيها الناس مع مناشطهم ، ومن هنا يجب النظر الى العقل والجسم (أى التفكير والعمل) بصورة موحدة ، وكذلك ، فان الفن يمتد الى كافة المناشط الانسانية (فن السياسة — فن التربية .. وهكذا) •

ويمكن ارجاع القطاع الاكبر من التجديدات في مناهج التعليم في النصف الاول من هذا القرن — تقريبا — الى محاولات تطبيق الفلسفة البراجماتية في التعليم وبوجه خاص فيما يعرف « بالفلسفة التقدمية » في التربية • الا أنه يجب الاشارة الى أن تأثير الفلسفة البراجماتية على التجديد التربوي — وعلى وجه الخصوص التجديد في مجال المناهج — يرجع في المقام الاول الى تبني المربين لبعض الافكار والاساليب البراجماتية ، وليس الى الاستناد الى الاصول الفلسفية للبراجماتية • ولذلك

فانه ليس من الصواب الربط الدقيق بين البراجماتية والتربية التقدمية في جميع جوانبها (الامر الذي انتقده ديوى نفسه) •

ومع كثرة التجديدات في مجال المناهج التي ارتبطت بالحركة التقدمية في التربية ، مما يشار اليها اجمالا « المنهج المتركز حول الطفل » Child — Centered Curriculum ، فان من أبرز صورها الشائعة «منهج المشروعات»والذي اطلق فكرته وليم كلباتريك عام ١٩١٨ (١٧) • حيث يصبح المنهج — بصورة أساسية — مجموعة من المشروعات التي تتعلق بمجالات يميل اليها التلاميذ ، ويتعلمون خلالها — بصورة رئيسية — من خبراتهم الذاتية ، وبصورة متكاملة تزيل الحواجز بين مجالات المعرفة المختلفة وبين المعرفة وتطبيقاتها المختلفة ، وتعتمد على استخدام اسلوب حل المشكلات في التعلم ، بما يؤدي الى نمو الاطفال في جميع المجالات •

وبالرغم من الانتقادات المتعددة التي يمكن توجيهها الى الحركة التقدمية في التربية — وما يتصل بها من مناهج جديدة — سواء على المستوى النظرى أو التطبيقي ، والى كون التجديدات في مجال المناهج التي ارتبطت بها لم تتجاوز المستوى التجريبي — وفي المرحلة الابتدائية غالبا — في جميع دول العالم ، فانها قد أحدثت تأثيرات عميقة للغاية في الفكر التربوي وفي مناهج التعليم •

لم يعد أحد الآن يطرح قضية بناء المنهج على أساس ميول وحاجات التلاميذ على النحو الذي ارتبط بالحركة التقدمية

وصورها التطبيقية - وخاصة في مجال المناهج ، الا أنه يمكن القول بأنه يمكن التمييز اليوم بين نوعين من المناهج « التعليم المفتوح » Open Education والتعليم التقليدي Traditional Education.

ويسهل بيان أثر الحركة التقدمية على نشأة وتطور « التعليم المفتوح » كما يمكن أن نتعرف عليه اليوم في العديد من نظم التعليم في دول مختلفة من العالم ، حيث تتمثل أهم أبعاد التعليم المدرسي في اطار التعليم المفتوح فيما يلي (١٨) :

- * مشاركة التلاميذ في تحديد الاهداف التعليمية .
- * تنوع المواد والمناشط والوسائط التعليمية .
- * الاستخدام المرن للمكان والاثاث .
- * مشاركة التلاميذ في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتعليم .
- * عدم التقيد بجدول مدرسي ثابت (كما في حالة تخصيص وقت للدراسة المستقلة وتخصيص وقت للنشاط غير المقيد ، وعدم وجود متطلبات تتعلق بالحضور) .
- * تفريد التعلم (وخاصة من خلال التعلم في مجموعات صغيرة ، التعلم الفردي ، واختيار التلميذ لطريقة التعلم) .
- * التغير في ادوار المعلم ، بحيث يصبح بمثابة مصدر مرجعي ، ومرشد ومشخص لمشكلات التلاميذ ،

ومتابعاً لدى تقدمهم ، وقد يقوم بالعمل مع التلاميذ بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة .

* الاعتماد على التقويم الذاتى والتقويم المستمر ، والاعتماد على عينة من أعمال التلاميذ وبعض الشواهد التتبعية ، دون استخدام الاختبارات التقليدية .

* قيام التلاميذ بالدور الاساسى فى وضع القواعد الخاصة بالانضباط المدرسى وتنفيذها .

هذا .. وتجدر الإشارة الى أن الدول العربية لم تكن بمنأى عن تأثير الحركة التقدمية فى التربية . ونشير بوجه خاص الى انشاء المدارس التجريبية « النموذجية » فى مصر منذ عام ١٩٣٢ عقب انشاء معهد التربية للمعلمين (كلية التربية — جامعة عين شمس الآن) فى ١٩٢٩ ، حيث تمثلت أهم مناشط هذه المدارس فى تجريب طريقة المشروعات (فى المرحلة الابتدائية) وطريقة التعيينات (دالقن) فى المدرسة الثانوية ، وبعض طرق التدريس الجديدة ، والتجديدات التربوية الاخرى (فى خطوط مقابلة لما ذكرناه عن ابعاد التعليم المفتوح) (١٩) . من الصحيح ان فترة ازدهار المدارس النموذجية لم تتجاوز الربع قرن ، الا أنها تركت بصمات واضحة على التجديد التربوى فى مجال المناهج فى مصر والوطن العربى (٢٠) .

٣ - الفلسفة السلوكية :

تعد السلوكية نظرية نفسية ، أكثر منها فلسفة متكاملة . ولكن نظرا لما تتمتع به من قبول واسع وتأثير شديد في مجال التربية ولتطرقها الى مجالات تنتمي الى مجال الفلسفة مثل طبيعة الكائن الحي والمجتمع والقيم والحياة الجيدة وبعض المسلمات عن طبيعة الحقيقة ، فانه من المهم أن نناقشها في السياق الحالي .

تنطلق السلوكية في تناولها للسلوك الانساني من حقائق معينة قابلة للملاحظة (سلوك معين) الى قوانين عن السلوك . ف يرى سلوكيون أن السمات الانسانية للشخصية تنتج من السلوك بطريقة معينة وانها لا تتحدد داخليا لدى كل فرد بل تنشأ من خلال أنماط سلوكية تنمو عن طريق الاشتراط البيئي *Environmental Conditioning* . وتتمثل الاعمال المبكرة في

السلوكية بصورة أساسية في أعمال بافلوف *Ivan Pavlov* (١٨٤٩ - ١٩٣٦) وواطسون *John B. Watson* (١٩٧٨ - ١٩٥٨) ، أما الصورة المعاصرة لها فتمثل في أعمال سكينر *B. F. Skinner* . ويتمثل الهدف الرئيسي من التربية من وجهة نظر السلوكيين - في تعديل السلوك نحو اتجاهات مرغوب فيها (عن طريق الهندسة السلوكية التي تعتمد على الاشتراط) .

قد لا يمكن القول بأن هناك منهجا سلوكيا بالمعنى المفهوم ، ولكن المؤكد أن مكونات المنهج يمكن أن تأخذ صورا

جديدة وفقاً للمدرسة السلوكية • ونشير بوجه خاص إلى طرق التدريس (طرق تعديل السلوك) التي تعتمد على الخطوات التالية :

- (أ) تحديد الهدف التعليمي •
- (ب) بناء بيئة مناسبة عن طريق استبعاد المثيرات التي يمكن أن تعوق التعليم •
- (ج) اختيار المعززات المناسبة •
- (د) التعزيز الفوري للاستجابات المرغوبة •
- (هـ) تقليل المعززات بعد أن يبدأ خط السلوك المرغوب •
- (و) تقويم النتائج ووضع تصورات عن مستقبل النمو في هذا المجال •

ومن أهم التجديدات التربوية التي تتمثل مباشرة بالمدرسة السلوكية في مجال المناهج فكرة الصياغة السلوكية الاجرائية للاهداف التعليمية (٣١) ، استخدام الآلات التعليمية في التعلم (التعليم البرنامجي ، سواء في صورته الاولى أو باستخدام الحاسوب) ، التعلم القائم على الكفايات Competencies وذلك مع نمو ملحوظ في أدوات التقويم ، وغير ذلك من التجديدات التي يمكن ارجاعها إلى اسس « سلوكية » (٣٢) •

بالرغم من التساؤلات الهامة التي تنشأ فيما يتعلق بالمدرسة السلوكية (في صورها المختلفة) (٣٣) ، فانه يمكن القول

بأننا نجد تأثيرها واضحا — بصورة يومية — في الفصل الدراسي (في العديد من دول العالم) ، وفي العديد من برامج التعليم والتدريب ، وفي قطاع هام من البحوث التربوية • ومع اعتقادنا الشخصي بأنها أكثر تعبيرا عن عصر الثورة الصناعية — بما لها من آلية — الا أن بعض الممارسات والتطبيقات المرتبطة بها — والتي لها قدر محدود من الفائدة في عمليات التعليم والتعلم — من وجهة نظرنا — قد تجعل التجديدات المتصلة بها تحتل مكانة هامة لفترة من الزمن •

٤ — الفلسفة الماركسية :

تكتسب الفلسفة الماركسية وضعاً خاصاً في الحياة المعاصرة بالنظر الى أنها ساعدت على قيام بعض الثورات الاجتماعية والسياسية عميقة الاثر في القرن العشرين ، والى أنها تلعب دوراً ذا دلالة في التنافس الكوني بين القوتين الاعظم في العالم — الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي • وبالرغم من ان هذه الفلسفة تنتسب الى كارل ماركس « Kari Marx » (١٨١٨ — ١٨٨٣) ، فانه يمكن أرجاع أعمال ماركس الى عدة أصول — رغم أن عمله يختلف جوهرياً عن كل منها • ومن جهة أخرى ، فان تناولنا اليوم للماركسية يبدو أكثر تعقيداً نظراً لتعدد الفلسفات التي تنتمي الى الماركسية مثل : الماركسية البنائية « Structural Marxism » ، الماركسية الظاهرياتية « Pheromenological Marxism »

••• الخ ، وكذلك النظرية الماركسية — اللينينية ، واسهام ماوتسى تونج الى الماركسية ، والماركسية « الغربية » التي يشار اليها عادة « بالنظرية النقدية » Critical theory •

وفي اطار التطور الماركسى للتاريخ ، فان أهداف التعليم الكبرى تتمثل في تنمية الوعي الاشتراكى وبناء المجتمع الاشتراكى . وبالرغم من اختلاف منظومة التربية في المجتمعات الاشتراكية عنها في المجتمعات الاخرى ، فانه يمكن القول بأن أهم التجديدات التربوية التى أدت إليها الفلسفة الماركسية في مجال المناهج انما تتمثل في « التربية البوليتيكنيكية » ، وفي « التربية الايدولوجية » . تعتمد التربية البوليتيكنيكية في جوهرها على إلغاء التمييز بين العمل العقلى والعمل اليدوى والربط بين النظرية والتطبيق ، وتتمثل في تطبيقاتها العملية في دراسة أسس التكنولوجيا وممارسة العمل المنتج في المدرسة وفي المؤسسات الانتاجية . وتتضمن التربية الايدولوجية ادخال مناهج خاصة في التعليم يدرس فيها التلاميذ الاسس التى يقوم عليها النظام القائم في مجتمعاتهم ودورهم في انماء هذا المجتمع وفقا لفلسفته الخاصة .

وبالرغم مما يثار عن الصور التطبيقية للتربية البوليتيكنيكية وما يرتبط بها من مشكلات عملية ، فان ادخال العمل اليدوى الى مناهج التعليم وتدريس الاسس التكنولوجية للانتاج والعمل على الربط بين مناهج المدرسة والاعمال الانتاجية في المجتمع ، قد أصبحت من المجالات الاساسية للتجديدات في مجال المناهج في معظم دول العالم — بما في ذلك الدول العربية . كذلك فان فكرة التربية الايدولوجية امتدت الى العديد من دول العالم لتأخذ طريقها الى مناهج التعليم في صور مختلفة ، وذلك مثل « التربية المدنية » ، « التربية الوطنية » ، « التربية السياسية » ،

وذلك فضلا عن تطوير بعض الجوانب المتصلة بالتربية الاخلاقية
والتربية الدينية .

لا يتسع المجال الحالى للاستطراد فى مناقشة الفلسفات
الهامة الاخرى وتأثيرها على التجديدات التربوية — وخاصة فى
مجال المناهج . يرجع ذلك الى عدم توافر الحيز المتاح ، والى
تركيزنا على الفلسفات التربوية التى نستطيع أن نلمس تأثيراتها
على التجديد فى مجال المناهج . لقد كان هدفنا الاساسى هو
ابرار الفلسفة كرافد أساسى للتجديد وابرار بعض مجالات
التجديد التى ترتبط بها ، وهو ما نرى أنه قد اتضح بصورة
كافية . ومن الجانب الآخر ، فان اتضاح الصلة بين التجديد
التربوى وأصوله الفلسفية ، وأتساقه فى منظومة الفلسفة
والمنظومات الاخرى يعطى التجديد قوة وكفاءة ، ويساعد على
تنفيذه وتحقيق العائد منه بأفضل صورة ممكنة . فالتجديد
الحقيقى لا يستمد قوته فقط من وفائه للحاجات المباشرة ومدى
جدة التصورات المطروحة عنه ، وانما يستمدّها من عمق صلته
بالفلسفة التى يتبناها المجتمع ونظام التعليم فيه . ومن هنا ،
فاننا نكرر بالحاح دعوتنا الى رسم ملامح واضحة لفلسفة
عربية فى التربية ، مما يمكن ان يكون مصدرا أساسيا للتجديد
التربوى فى مجال المناهج .

ولكى نضع هذه الدعوة فى اطارها الصحيح ، فاننا نشير
الى أن مثل هذه الملامح المنشودة لفلسفة عربية لا يقصد بها
أن تكون فى معزل عن معطيات الفكر الانسانى بما يتضمنه من

فلسفات عديدة ، وانما أن نختار من بين هذه المعطيات ما يناسب الخصائص المميزة للثقافة العربية ، وبحيث يكون ذلك منطلقا لتطوير التعليم في أمتنا العربية في السياق الحضارى لعصرنا ، من أجل تحقيق مستقبل أفضل لعالمنا العربى . وبطبيعة الحال ، فاننا لا نفترض وجود فلسفة تربوية عربية واحدة يتفق عليها جميع رجال التربية في بلادنا ، ولكننا نتطلع الى التوصل الى خطوات عامة أساسية يتفق عليها قطاعات هامة من رجال التربية العرب ، وفي المقام الاول ، أن تؤدي هذه الخطوات العامة الى القضاء على — أو على الأقل الحد من — عمليات النقل الثقافى التى تكاد تتم بصورة عمياء وفجة .

طبيعة العصر وتجديد مناهج التعليم :

يمكن النظر الى تأثير طبيعة العصر على التجديد التربوى بعامة والتجديد في مناهج التعليم بخاصة من زوايا متعددة . وسيقتصر تناولنا في السياق الحالى لذلك على التطورات المعاصرة في طبيعة المعرفة الانسانية وبعض متطلبات عصر المعلومات كروافد لتجديد مناهج التعليم .

وفي تصورنا الشخصى أنه يمكن تلخيص أهم التطورات المعاصرة في طبيعة المعرفة الانسانية ومضامينها بالنسبة للتجديد في مناهج التعليم فيما يلى (٢٤) :

١ - النمو المتسارع في المعرفة الانسانية :

تنمو المعرفة الانسانية بمعدلات « رأسية » حيث تتزايد بصورة يصعب متابعتها ، حتى في المجالات البالغة التخصص ، حيث تتضاعف كما ، وتختلف نوعا ، خلال عدد محدود نسبيا من السنوات . وينشأ عن ذلك أسئلة جادة تتعلق بمحتوى التعليم وحدوده وأسس اختيار بعض جوانب المعرفة كى تعتمد في المناهج الدراسية وهكذا . ومن المبادئ الاساسية والتجديدات الشائعة في مناهج التعليم فيما يتعلق بالنمو المتسارع للمعرفة الانسانية ما يأتى :

(أ) التركيز على تعليم التلاميذ كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم ، أكثر من تعلمهم قدرا محدودا من المعرفة في مجالات معينة .

ويرتبط بذلك الاعتماد على بعض مصادر المعرفة الرئيسية مثل دوائر المعارف والقواميس والمعاجم والاطالس . . . الخ . وتوجيه قدر من الاهتمام الى الدراسة الذاتية (أو المستقلة) كجزء من مناهج الدراسة ، بما يتيح للتلاميذ ممارسة التعامل مع تلك المصادر .

(ب) التركيز على تعليم البنئ والمفاهيم الاساسية للعلم ، دون اعطاء أهمية كبرى للحقائق التفصيلية (ويمكن الرجوع اليها في الكتب المتخصصة) .

ويرتبط بذلك نشأة فكرة « المنهج الحلزونى » ،
حيث يمكن تقديم المفاهيم الأساسية فى مجال معرفى
معين فى المراحل الأولى من التعليم بالصورة
المناسبة ، على أن يعاد تقديمها فى مراحل تعليمية
أعلى بصورة أكثر عمقا وشكلىة وتفصيلا (٢٥) .

(ج) إتاحة الفرصة للتلاميذ لاكتساب معارف متنوعة من
خلال المناشط اللاصفية المتعددة .

ويمكن القول بأن التجديدات المشار إليها تأخذ طريقها
بصور مختلفة وبدرجات مختلفة — فى مناهج التعليم ، وإن كان
ذلك لا يتم بنفس سرعة نمو المعرفة الانسانية . فمن المؤلف
أن نجد جانبا فى مناهج التعليم للدراسة المستقلة — بما فى ذلك
مناهج بعض الدول العربية ، وأن نجد موضوعات متقدمة تقدم
فى مراحل مبكرة من التعليم ، وإن نجد مناشط تعليمية متعددة ،
إلا أن ذلك لا يتم غالبا — من منظور النمو المعرفى المتسارع كما
نطرحه هنا ، كما أن بعض الممارسات المتصلة بتطبيق التجديدات
فى هذا المجال تبدو شكلىة ومحدودة الأثر .

٢ — الالتحام بين النظرية والتطبيق :

أصبحت النظريات العلمية تجد طريقها الى التطبيق
العملى فى زمن قصير جدا ، مما يجعل أحد المعالم المميزة للمعرفة
العلمية المعاصرة اتحامها بتطبيقاتها وتحولها بسرعة الى منتجات
وأشياء ملموسة فى حياتنا . وقد كان على مناهج التعليم أن

تعطى عناية أكبر للجوانب التطبيقية في المنهج • وتتسع نطاق النماذج التجديدية بهذا الشأن من مجرد الإشارة الى التطبيقات العملية لنظرية علمية الى التعليم البوليتكنيكي ، ويقع بين هذين الطرفين ادخال الدراسات العملية والتطبيقية في مناهج التعليم • وما زالت توجد مشكلات هامة تتعلق بالصورة المثلى للربط بين النظرية والتطبيق في مجال التعليم ، ومن ثم فانه يوجد مجال متسع — بل وضرورة هامة — للتجديد من هذا المنظور •

٣ — الوحدة والتخصص :

تتجه المعرفة الانسانية في عالمنا المعاصر في اتجاهين — قدييدو أنهما متعارضين — وهما مزيد من الوحدة بين فروعها المختلفة ومزيد من التخصص الدقيق للغاية داخل الفرع أو الفروع الجزئية منها • ويمكن تصور ذلك بصورة واضحة حيث تتطلب معظم الاعمال في عصرنا الحالي درجة عالية من التخصص ، الا أن اتقان هذا العمل — وهذا التخصص — يقتضى الالمام بعديد من المعارف التي تنتمى الى مجالات معرفية متعددة (٣) •

والسؤال الهم الذي يطرح نفسه بهذا الشأن في مناهج التعليم يتعلق ببنية محتوى التعليم وبداية التشعب وحدوده في التعليم العام •

وعند هذا الحد تبدو الاتجاهات — والتجديدات — متباينة ، سواء على المستوى العالمى أو فيما بين نظم التعليم في أقطار

الوطن العربي • ومن النماذج المطروحة التخصص الدقيق في مجال معين في المرحلة الثانوية (٣٧) (كما في السويد مثلا) ، التركيز على عدد محدود من المواد الدراسية ودراستها بصورة متعمقة دون اشتراط أن تنتمي جميعها لمجال واحد (المملكة المتحدة) ، الاختيار بين مجالات مواد متعددة دون تخصص معين غالبا (الولايات المتحدة الامريكية) ، التشعيب في بداية المرحلة الثانوية (الصف العاشر عادة) أو بعدها بعام — كما هو الحال في العديد من دول العالم ، وهو ما يحدث في معظم الدول العربية ، التشعيب في المرحلة الثانوية مع ادخال مواد خارج حدود التخصص الدقيق (مثل الرياضيات والعلوم للشعب الادبية والانسانيات في الشعب العلمية ، ويتم ذلك بصورة محدودة في بعض نظم التعليم العربية) •

وما زالت الحاجة قائمة الى تجديدات في هذا المجال ، بحيث تجمع في اطار واحد بين متطلبات التخصص الدقيق ووحدة المعرفة الانسانية •

ويرتبط بقضية وحدة المعرفة الانسانية المحاولات المختلفة التي تجرى من أجل ازالة الحواجز بين مجالات المعرفة المختلفة فيما يعرف « بتكامل المنهج » • من التجديدات الفعلية التي أخذت طريقها الى مناهج التعليم في العديد من الدول — بما فيها الدول العربية — وخاصة في المرحلة الابتدائية والسنوات الاولى من المرحلة التالية ، تدريس مجموعة من المواد المتقاربة معا (العلوم المتكاملة ، الدراسات الاجتماعية ...) •

ولكن التجربة الواقعية تبين أن هذا التنظيم لا يقدم تكاملا بالمعنى المفهوم ، اذ لا يتعدى — غالبا — ضم مواد منفصلة في كتاب واحد • أما على المستوى التجريبي ، فتوجد عديد من المحاولات — بالاضافة الى ما قدمناه عن منهج المشروعات والتوجهات القابلة للمقارنة — تتمثل بصورة رئيسية في تقديم موضوعات المنهج — أو قطاع كبير منها — في صورة وحدات متكاملة تتعلق بمجال دراسي معين أو مشكلات اجتماعية أو حاجات شخصية للتلاميذ ••• الخ ، بحيث تجمع في طياتها معارف تنتمي تقليديا الى مجالات مختلفة وتوظفها لخدمة موضوع الوحدة • وفي تصورنا أن تحقيق التكامل بين مجالات المعرفة الانسانية ، وإبراز وحدتها ، من المجالات التي لم يزل التجديد التربوي فيها في بدايته ، وأن هذا المجال سيكون موعنا لتجديدات هامة في المستقبل •

٤ — تجاوز حدود الحس والواقع :

يتزايد في المعرفة الانسانية المعاصرة التعامل مع أشياء تتجاوز حدود التصور البشري (أشياء كبيرة جدا مثل النجوم والكواكب والمجموعة الشمسية ، وأشياء صغيرة جدا مثل الذرة) ، والتعامل مع مفاهيم مجردة ، وانفصال مجالات معرفية بأكملها عن الواقع الفيزيقي للعالم (الرياضيات والمنطق بصورة خاصة ، حيث لم يعد معيار صدقها يرتبط بصحة معطياتها في العالم الحقيقي) •

ومن هنا فقد ظهرت بعض التجديدات التي تساعد التلميذ

على التعامل مع هذا العالم المجرّد ، وعلى توظيف المعرفة الانسانية في حل المشكلات ، سواء النظرية منها أو التطبيقية .
وتتمثل أهم التجديدات في هذا المجال في استخدام الوسائل التعليمية على نطاق واسع (٣٨) ، وفي تطوير أساليب تعليم المفاهيم وتوجيه عناية خاصة لها ، واعطاء مزيد من الاهتمام لتطبيقات « العلوم الشكلية » في الحياة وفي جوانب المعرفة الأخرى (٣٩) .

فإذا حاولنا تناول التجديدات في مناهج التعليم من منظور عصر المعلومات الذي نقف على أعتابه اليوم (٣٩) ، فإننا سنطرح للوهلة الأولى الحاجة الى تجديدات في مناهج التعليم تواكب تدفق المعلومات وامكانات الاحتفاظ بها والتعامل معها بصورة ميسرة ، والحاجة الى الابتكار والابداع ، والاستخدام الواسع النطاق للحاسوب (الكمبيوتر) ، وهي في الواقع من الأمور الشديدة الترابط والتداخل .

قد تنتمي بعض التجديدات في هذا المجال الى المستقبل أكثر من انتمائها الى الحاضر — وخاصة في الدول النامية ، إلا أن بعضها يأخذ طريقه بسرعة متزايدة الى مناهج التعليم . ولعل أهم التجديدات في المجال تتمثل في ادخال دراسة الحاسوب في مناهج التعليم في معظم الدول المتقدمة وفي عدد متزايد من الدول النامية — ومن بينها بعض الدول العربية ، طرح مفهوم جديد يدعو الى « محو الأمية المتعلقة بالحاسوب » ، أذ أصبح اللام بعمله وبعض لغاته والالفة باستخداماته والتعامل معه

من الامور الاساسية للانسان في عصر المعلومات (٣١) • لا يقل أهمية عن ذلك — وان كان مجال التجديد فيه ما زال محدودا ، استخدام التلاميذ مصادر غير تقليدية في الحصول على المعرفة (مثل دوائر المعارف والقواميس والكتب والبحوث وبيانات عن المشكلات والقضايا الجارية مسجلة على شرائط ممغنطة باستخدام الحاسوب الشخصي) • وعندئذ ستتغير مواضع الاهتمام في التعليم من اكتساب قدر محدود من المعارف الى وسائل الحصول على المعرفة واستخدامها وتوظيفها هن أجل حل المشكلات • ويرتبط بذلك أن طبيعة قطاع كبير من الاعمال في العصر القادم تتطلب — على جميع المستويات — اتخاذ قرارات في مواقف غير مألوفة والمتابعة المستمرة للمستجدات ، والتعرض الى معاومات وممارسات وقيم (عن طريق تكنولوجيا الاتصالات المتطورة) ، مما يجعل القدرة على الابتكار وممارسة أسلوب حل المشكلات وأساليب التفكير الناقد من المتطلبات الاساسية للانسان في هذا العصر • لا نبالغ اذا قلنا ان مواطني الدول النامية — ومن بينها الدول العربية ، سيحتاجون الى قدر أكبر من التفكير الناقد حيث يمكن أن يكونوا مادة مستمرة للغزو الثقافي عن طريق برامج تلفزيونية عبر أقمار صناعية يتوقع أن تغطي العالم كله بصورة منتظمة •

ومن جهة أخرى ، فان وجود الفجوة الشاسعة بين الدول المتقدمة والدول النامية — وخاصة في عصر المعلومات — يقتضي تقديم حلول مبتكرة لمشكلات هذه الدول ، أى حلول « غير تقليدية » تستطيع استثمار الامكانيات المتاحة وتجاوز حدودها ،

مما يضع على نظم التعليم فيها — وخاصة مناهجها — أعباء خاصة من حيث تنمية القدرات الابتكارية وممارسة أساليب حل المشكلات ، وخلق الابداع •

التنافس والتعاون الدولي وتجديد المناهج :

منذ زمن طويل ونظم التعليم في الدول المتقدمة تدرك أهمية التعليم في نمو وتطور وازدهار مجتمعاتها ودوره في تحقيق القوة الذاتية التي تمكنها من تحقيق أهدافها على المستوى العالمي •

ولكن السبق الذي حققه الاتحاد السوفيتي بإطلاق (سبوتنيك الاول) في ٤ أكتوبر ١٩٥٧ ، كان بمثابة نقطة تحول في تقدير أهمية التعليم في موقف الدول الكبرى من التنافس الكوني ، ومصدرا للعديد من التجديدات والمشروعات في مناهج التعليم •

لقد أرجعت الولايات المتحدة تخلفها في مجال الفضاء في ذلك الوقت — بصورة مباشرة — الى تخلف مناهج التعليم ، وخاصة مناهج العلوم والرياضيات وانطلقت منذ ذلك الحين حركات ضخمة لتطوير تدريس العلوم والرياضيات (٣) • وكان من نتائجها مناهج جديدة في العلوم والرياضيات ، ولم تلبث أن انتشرت توجهاتها وأفكارها على المستوى العالمي •

ونذكر في الدول العربية بوجه خاص حركة ادخال مناهج جديدة في الرياضيات والتي يطلق عليها عادة « الرياضيات

الجديثة أو الرياضيات المعاصرة » • وقد أعقب ذلك ظهور حركات دولية للمقارنة بين التحصيل في مجالات دراسية معينة على مستوى دولي — وخاصة في مجالات الرياضيات والعلوم ، وأشهرها ما عرف بالدراسات الدولية في التحصيل (٣٣) •

وبدخول التعليم دائرة الصراع الدولي اكتسب الاهتمام به — حركة التجديد فيه — ابعادا جديدة • وإذا كان العالم يدخل مرحلة جديدة بتحقيق الوفاق بين الدولتين العظميين ، فان هذا الوفاق بطبيعة الحال لن يقضى على التنافس بينهما ، ولكنه سيحول الى مجالات أخرى ، بل قد يزداد فيها التنافس •

ومن المجالات المرشحة للتنافس — والتعاون أيضا — مجال التعليم ، وبوجه خاص مناهجه ، ولا شك أن ذلك يفتح آفاقا لتجديدات لا حدود لها • ولعل هذا يفسر لنا الحركة النشطة في الدول المتقدمة لتقويم نظمها التعليمية ولتصحيح مساراتها ، وتجديدها وتطويرها (٣٤) • ومن الطبيعي أن نتائج التجديدات التربوية في هذا المجال يمتد تأثيرها — بصورة أو بأخرى — الى دول العالم قاطبة •

الجدير بالذكر أن حركة تقويم نظم التعليم قد امتدت الى الدول العربية • ونشير بوجه خاص الى المحاولة الجادة لتقويم نظام التعليم في الكويت (٣٥) ، والتي يؤمل أن تكون مصدرا للتطوير والتجديد في نظام التعليم في الكويت وفي الدول العربية بوجه عام •

ومع تعدد التجديدات التربوية في مجال المناهج التي يمكن
رصدها من منظور التعاون الدولي ، فإنه يبدو لنا أن أخطرها
جميعها ما يتعلق بالتربية البيئية . لقد أصبحت القضايا المتصلة
بالمشكلات التي نجمت عن التقدم العلمي والتكنولوجي وما
أحدثه من خلل في مكونات البيئة (مثل مشكلات التلوث البيئي
بأنواعه والتضخم ومشكلات السكان ، ونقص الطاقة ، والغذاء)
مسألة مصير بالنسبة لهذا الكون . ولقد أدرك المجتمع الدولي
أن للتربية دورا هاما في هذا المجال . ولقد كان مؤتمر
(استكهولم) الذي عقدته هيئة الأمم المتحدة في عام ١٩٧٢
بمناخ نقطة تحول في هذا المجال .

لقد أصبح من الأمور المستقرة أن تكون التربية البيئية
جزءا أساسيا من مناهج التعليم في مراحلها المختلفة ، وظهرت
العديد من التجديدات في هذا المجال إلا أنه يتوقع أن يشهد
المزيد من التجديدات الأساسية (٣) .

وقد كان من نتيجة ذلك ظهور صور متعددة من المفاهيم
البيئية في مناهج التعليم في معظم الدول العربية ، غالبا في
إطار مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية ، وأحيانا في
مقررات خاصة .

ولكن يجب أن ننتبه إلى أن ذلك يتم في الإطار العام
« التقليدي » في هذه الدول . وتصورنا الشخصي أن التربية
البيئية لا تقتصر على تقديم المفاهيم والمعارف المتصلة بالمشكلات
البيئية وأهمية الحفاظ على البيئة ، ولكن أن يكون ذلك وسيلة

نحو تكوين اتجاهات بيئية مرغوب فيها ، تكون بمثابة دافع نحو اسهام الطلاب في تنمية وتطوير بيئتهم ، وأن يتجاوزوا مجرد « الحفاظ على البيئة » .

وفي الختام اذا ألقينا نظرة اجمالية على التنافس والتعاون الدولي كروافد للتجديد في مجال مناهج التعليم ، فانه يمكن القول أن التنافس الدولي قد يكون قد فاق التعاون الدولي من حيث كونه مصدرا للتجديد في مناهج التعليم ، الا أنه يتوقع أن يترادد دور التعاون الدولي في هذا المجال في ظل سياسة الوفاق الدولي ، وان يظل التنافس الدولي — رغم اختلاف مجالاته وصوره — مصدرا هاما للتجديد في مناهج التعليم .

روافد أخرى للتجديد :

لا تنتهي حدود روافد التجديد في مجال مناهج التعليم عند معطيات — مدخلات — منظومة الثقافة الانسانية ، ولكنها تمتد — كما سبقت الاشارة — الى المنظومات الاخرى المؤثرة على منظومة المنهج ومستوى مخرجات النظام التعليمي . ولكن يبدو لنا أن التجديدات الهامة في مناهج التعليم في الوطن العربي ترجع بالدرجة الاولى الى تجديدات تنتمي الى منظومة الثقافة الانسانية . وبعبارة أخرى ، فان مصدر التجديد في مناهج التعليم في العالم العربي لا يتمثل في حاجات محددة على مستوى الامة العربية أو أحد أقطارها ، بقدر ما ينشأ نتيجة للسمي لواقبة أو نقل — تجديدات تحدث على المستوى العالمي . ونشير في هذا السياق الى الملاحظات التالية :

١ — ان التغيرات التى طرأت على مناهج التعليم فى بعض الدول العربية نتيجة الوحدة السياسية — بصورة أو بأخرى — بين أقطارها لا يمكن وصفها بالتجديد ، وانما هى فى الغالب الاعم — توليفة بين المناهج المستخدمة فى دولتى — أو دول — الوحدة (٣٧) ، وان الطابع السائد فى هذه المناهج ، وبعض المناهج (الوحدة) المعاصرة (٣٨)، هو طابع « التوحيد » وليس « التجديد » .

٢ — ان القطاع الاكبر من مشروعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى مجال المناهج ، مما يندرج فى إطار التجديد ، انما يرتبط بصورة أو بأخرى — بحركات على المستوى العالمى .

ومع قيمة وأهمية ذلك (٣٩) ، فانه لا يمكن القول بأن « منظومة الثقافة العربية » هى الرافد الاساسى للتجديد فى هذه الحالة . الارجح أن هذه المشروعات تدل على جهد عربى منظم يسعى للاستفادة من التجديدات التربوية على المستوى العالمى .

٣ — فى حدود علم الكاتب ، فلم يظهر تجديد هام فى مناهج التعليم فى أقطار الوطن العربى من أجل « تحسين مستوى التعليم » أو تقليل الفجوة بين المخرجات الفعلية والمخرجات المستهدفة للنظام التعليمى .

نلمس بوضوح الشكوى من انخفاض مستويات الخريجين،

ولا نجد — في أغلب الاحوال — تجديدات في مناهج التعليم من أجل رفع هذا المستوى ، بل قد نجد في أحيان كثيرة إجراءات لرفع نسب النجاح وتيسيره (٤٠) ، حتى أن المرء يحسب أن المسؤولين في وزارات التربية والتعليم في العديد من الدول العربية لا يرغبون بصورة جادة في البحث في المستويات التعليمية للطلاب ومواجهة ما ينشأ عن انخفاضها من تحديات .

٤ — يصعب الإشارة الى تجديدات — أو حتى محاولات محددة للتطوير — في مناهج التعليم في أقطار الوطن العربي مما نشأ نتيجة عدم الاتساق بين مكونات المنهج (الاهداف والمحتوى وطرق التدريس ووسائله وعملية التقويم) .

ومن ثم ، فإنه يصعب القول أن السعي نحو اكتمال منظومة مناهج التعليم يعد مصدراً للتجديد فيها في وطننا العربي .

٥ — ان التغييرات — ولا نقول التجديدات — في مناهج التعليم في أقطار الوطن العربي ترجع — في معظم الاحوال — الى تغييرات في بنية النظام التعليمي (وذلك مثل تغيير نظم التشعيب ، ادخال نظام المقررات ، ادخال نظام التعليم الاساسي .. وهكذا) (٤١) ، وذلك جنباً الى جنب مع بعض القرارات والتوجهات السياسية والعقائدية (مثل تدريس مواد معينة « كالمجتمع العربي » أو « التربية البوليتكنيكية » أو التوسع في تدريس التربية الدينية وفروعها .. وهكذا) .

وخلاصة القول أن مصدر التجديد في مجال المناهج في عالمنا العربي يتصل — بالدرجة الاولى — بتجديدات على المستوى العالمي ، وأحياناً بتوجهات سياسية وعقائدية ، دون أن يكون لمنظومة الثقافة العربية وعمليات التقويم — الداخلى والخارجى — لنظم التعليم دور يذكر في عمليات تجديد هذه المناهج .

اننا لا نرفض معطيات الثقافة الانسانية كمصدر أساسى للتجديد ، بل على العكس ندعو الى الانفتاح عليها والافادة منها بأكبر درجة ممكنة ، وذلك بشرط أن نخضعها لعمليات اختيار واعية وبحيث تتكامل فيه منظوماتنا الثقافية المختلفة (العربية والقطرية) على كل من المستويين العربى والقطرى .

ولعل اتضاح معالم خطوط عامة لفلسفة عربية تربوية — فى اطار ما أشرنا اليه من قبل — هو السبيل الى ترشيد عمليات التبادل بين منظومة الثقافة الانسانية وتلك المنظومات .

نظرة عامة الى مجالات التجديد المعاصر فى مناهج التعليم فى اقطار الوطن العربى :

أشرنا فى مواضع متعددة من هذا الفصل الى تجديدات متعددة فى مناهج التعليم فى الوطن العربى وفى اقطاره المختلفة ، بعضها تم فى حقبات ماضية من هذا القرن وبعضها معاصر ، اقتصر بعضها عند حدود الجانب التجريبي وامتد البعض

ليطبع مناهج التعليم على مستوى القطر أو الأمانة ، وان كان الخط العام الذي جمعها هو كونها تجديدات نشأت — في الغالب الاعم — لمواجهة حركات وتوجهات تتم على المستوى العالمي •

ويبدو من الاهمية بمكان — قبل نهاية هذا الفصل في الدراسة الحالية — أن نلقى نظرة عامة على مجالات التجديد في مناهج التعليم في الوطن العربي التي ما زالت تؤثر في هذه المناهج — على المستوى الفعلي وليس على المستوى التجريبي •

ويمكن وفقاً لوثيقة عربية حديثة (٤٢) ، أن نقول أنه تبرز في الوقت الحالي المجالات الآتية للتجديد في مناهج التعليم في الدول العربية وهي :

تعليم مواد معينة وخاصة الرياضيات والعلوم واللغات ، وادخال الدراسات العملية الى مناهج التعليم (٤٣) •

ونناقش فيما يلي — بصورة موجزة — المعالم الاساسية لهذه التجديدات — بصورة عامة •

١ — التجديد في مناهج الرياضيات :

لعل التجديد في مناهج الرياضيات في الدول العربية خلال السبعينيات والثمانينات يعد من أبرز وأشهر التجديدات في مناهج التعليم في الوطن العربي • ولكي نتضح أصول هذا التجديد ومساره والدروس المستفادة منه ، نبدأ بتوضيح

نشأته على المستوى العالمى ، ثم نوضح مساراته على المستويين العالمى والعربى (٤٤) .

ظهر أول مشروع لتطوير تعليم الرياضيات فى الولايات المتحدة الامريكىة عام ١٩٥٨م (٤٥) ، وأعقب ذلك حركة عامة لتطور تعليم الرياضيات فى الدول المتقدمة امتدت لتغطى كافة أرجاء المعمورة ، فيما عرف بحركة « الرياضيات الحديثة » (٤٦) . وقد بدأت مشروعات تطوير تعليم الرياضيات فى بعض الدول العربىة — فى اطار هذه الحركة العالمىة ، فى الصف الاول الثانوى فى العام الدراسى ١٩٧٠/١٩٧١ فى صورة « مشروع اليونسكو للرياضيات فى الدول العربىة » كنتيجة لتوصيات مؤتمر وزراء التربية والتخطيط الذى عقد فى طرابلس فى الفترة من ٩ — ١٤ ابريل ١٩٦٦م وتقارير مؤتمر آليونسكو العام فى دورته الرابعة عشرة فى نوفمبر ١٩٦٦ ، حيث أوصى كلاهما بتطوير تدريس الرياضيات فى الدول العربىة بما يواكب التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر .

وقد أعقب ذلك تنفيذ مشروع المنظمة العربىة للتربية والثقافة والعلوم (المشروع الريادى لتطوير تدريس الرياضيات فى المرحلة المتوسطة «الاعدادىة» الذى بدأ من العام الدراسى ١٩٧٤/١٩٧٥ ، وتوالى عمليات « التطوير » فى مناهج المرحلة الابتدائىة ومعاهد اعداد المعلم ، لتنتشر هذه الحركة فى معظم الدول العربىة ، وفى جميع مراحل التعليم .

لقد استهدفت حركة « الرياضيات الحديثة » ادخال

موضوعات جديدة الى مناهج التعليم العام ، وذلك بما يقلل الفجوة بين مقررات الرياضيات الجامعية والرياضيات المدرسية ، واستتبع ذلك - في معظم الاحوال - الاهتمام بالبناء المنطقي للمادة ودراستها بصورة شكلية ، مع اعطاء أهمية خاصة للمفاهيم الرياضية ، ومحاولة - وفقا لما افترضه المخططون - الابتعاد عن أساليب الحفظ والاستظهار والعمليات الآلية في تعليم الرياضيات •

ولقد توالى ردود الفعل ازاء هذه الحركة على المستوى العالمى منذ حوالى منتصف الستينات متمثلة في حركة «العودة الى الاساسات» «Back to Basics» والتي تنادى باعادة النظر في مواضع الاهتمام في جوانب التعلم في الرياضيات لصالح «المهارة» في اجراء العمليات الرياضية (والذى كان مائلا لصالح تعليم المفاهيم) •

ومع بداية الثمانينات ظهرت حركة «حل المشكلات» Problem Solving في الولايات المتحدة الامريكية ، والتي تنادى بالتركيز على تنمية قدرة التلاميذ على حل المشكلات (كمحور ضمن مجموعة من التوصيات لاصلاح تعليم الرياضيات) • وقد كثر الحديث مؤخرا حول الحاجة الى اعادة بناء مناهج الرياضيات في عصر التكنولوجيا الحديثة ، وخاصة من حيث استخدام الحاسوب في تعليم الرياضيات • ويواكب الحركات الاخيرة حركات تستهدف الربط بين الرياضيات وتطبيقاتها الحياتية •

الجدير بالذكر أن « الرياضيات الحديثة » ما زالت تدرس في بعض الدول العربية في صورة قابلة للمقارنة بصورتها الأولى، وخاصة في دول الخليج العربي (٤٧) . لا شك أن هذه الحركة قد خلقت بعض الآثار الايجابية في تعليم الرياضيات كما أنها قد أثارت العديد من القضايا والمشكلات (٤٨) ، الا أننا نشير — من زاوية عملية التجديد في مناهج التعليم في الوطن العربي — الى الملاحظات الآتية :

(أ) لا يمكن القول بأنه قد تم تحقيق ما تصدت اليه حركة « الرياضيات الحديثة » من الابتعاد عن التلقين في تعليم الرياضيات وعن الحفظ والاستظهار في تعلمها . ومن الواضح غلبة الاطار « التقليدي » لمناهج التعليم في الدول العربية على أحد الابعاد التجديدية الهامة لها . ولعل هذا يبين أن « الهرولة » وراء التجارب العالمية في التجديد لم تسمح بدراسة الشروط اللازمة لنجاح التجديد في العالم العربي .

(ب) ان هناك فجوة زمنية بين ظهور حركات التجديد على المستوى العالمي وبين الاخذ بها في العالم العربي . ونشير الى ملاحظتنا السابقة عن أن حركة « الرياضيات الحديثة » قد بدأت تأخذ طريقها الى مناهج التعليم في الوطن العربي ، في ذات الوقت الذي أقل فيه نجمها على المستوى العالمي .

(ج) ان حساسية الدول العربية لمتابعة حركات التجديد

« المقتبسة » محدودة جداً بوجه عام • ويتضح هذا من كون « الرياضيات الحديثة » ما زالت تدرس في بعض الدول العربية — كما سبقت الإشارة — رغم اختفائها ، وخاصة اختفاء صورتها الاولية ، على الساحة العالمية •

٢ — التجديد في مناهج العلوم :

تعددت مظاهر التجديد في مناهج العلوم في الوطن العربي خلال العقد الحالى والعقود القليلة السابقة • ورغم أنه يمكن ارجاع العديد من هذه المظاهر الى نفس الاصول التى أدت الى نشأة حركة « الرياضيات الحديثة » ، ألا أنه لم يصاحبها ذلك الجدل الحاد الذى صاحب تلك الاخرة •

ويمكن تلخيص أهم مجالات التجديد في مناهج العلوم في الوطن العربى كما يلى :

(١) السعى نحو تحقيق التكامل بين مناهج العلوم ، وخاصة في المراحل الاولى من التعليم • وقد تمثل ذلك في اتجاهين أساسيين :

أولاً : عدم تدريس مواد منفصلة في العلوم (تاريخ طبيعى ، فيزياء ، كيمياء) في المرحلة الابتدائية •

الثانى : تطوير تدريس العلوم في المرحلة الاعدادية من منظور التكامل (٤٩) • لسنا في الوضع الذى

يسمح لنا بتقويم هذه التجديدات ، وان كنا نشير — من واقع خبرات متعددة — الى أن تدريس العلوم « المتكاملة » في المرحلة الابتدائية (وبمعنى أصح قرب نهاية المرحلة الابتدائية) ، لا يتسم — في الغالب — بالتكامل . هذا ، وقد شهدت السبعينات مشروعات متعددة وحركة بحثية في مجال تكامل مناهج العلوم ، مع محاولات — على المستوى البحثي — لتحقيق التكامل بين العلوم وبعض مناهج التعليم الاخرى وخاصة الرياضيات (٥٠) .

(ب) ادخال الدراسات والمفاهيم البيئية في مناهج العلوم ، وذلك بصور مختلفة (مما ناقشناه من قبل) .

(ج) البناء الحزوني لمنهج الفيزياء انطلاقا من عدد محدود جدا من المفاهيم وخاصة مفهومى الجسيم والموجه (٥١) . وقد أخذت هذه الافكار طريقها مؤخرا الى بعض مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية .

(د) تدريس العلوم في الشعب الادبية ، حيث أصبح من المألوف في بعض نظم التعليم في الدول العربية الان تدريس العلوم — تحت مسميات مختلفة — في الشعب الادبية بالمرحلة الثانوية . ومع أهمية هذه الخطوة وضرورة تنمية هذا الاتجاه ، الا أن هذه المناهج تحتاج الى تقويم شامل من أجل تحقيق الاهداف التي وضعت من أجلها .

(هـ) تدريس التكنولوجيا مع العلوم في المرحلة الابتدائية • ومن أبرز التجارب في هذا المجال تجربة دولة البحرين (٥٢) • وتثار العديد من القضايا التي تحتاج الى دراسة وتقويم ، وخاصة فيما يتعلق بمفهوم التكنولوجيا ، ومدى تكاملها مع منهج العلوم ، مما يحتاج الى بحث وتقويم •

٣ - التجديد في مجال مناهج اللغات :

ويمكن القول اجمالا أن التجديدات في مجال مناهج اللغات في الدول العربية تتركز - بصورة رئيسية - على الاهتمام بوظيفة اللغة في عملية الاتصال ، وعلى التخفيف من بعض القواعد النحوية نادرة الاستعمال ، واتباع مداخل جديدة في تدريسها ، وتحديث موضوعات القراءة وربطها بالحياة المعاصرة •

وان كان يبدو لنا أن هذه التجديدات ما زالت - غالبا - في بداياتها الاولى ، وأنها تحتاج الى مزيد من الجهد والانماء والتجريب (٥٣) •

٤ - ادخال الدراسات العملية الى مناهج التعليم :

ارتبطت المحاولات الاولى لادخال الدراسات العملية الى مناهج التعليم في بعض أقطار الوطن العربي بمحاولات تطبيق أفكار الحركة التقدمية في التربية • وقد ظهرت أولا على المستوى التجريبي ، وأخذت طريقها أحيانا الى مناهج التعليم على

المستوى العام في بعض الاقطار العربية تحت مسميات « الهوايات » ، « الدراسات العملية » ... الخ ، ثم اختفت تقريبا في أواخر الخمسينات في الغالب الاعم لتعود الى الظهور في أواخر السبعينات في اطار حركة « التعليم الاساسى » و « المدرسة الشاملة » و « الاعمال اليدوية » و « المجالات العملية » و « التربية البوليتكنيكية » و « التربية من أجل الاعداد للحياة » . وكما هو واضح ، فان بعض التجديدات في هذا المجال قد ارتبطت بتغييرات هيكلية في بنية التعليم ، بينما اقتصر بعضها على ادخال مقرر في المجالات العملية . وفي جميع الاحوال ، فان ذلك يشير الى أهمية الثقافة التكنولوجية والتدريب على مجالات عملية معينة وتنمية ميول التلاميذ واعطائهم فرصا للعمل بعد ترك المدرسة وتعليمهم احترام العمل اليدوى وتقديره ، وعدم التمييز بينه وبين العمل الذهنى .

واذ لا يتسع المجال الحالى للدراسة التفصيلية للخبرات المستمدة في هذا المجال ، فاننا نشير فيما يلى الى ملاحظتنا على بعض التجارب في هذا المجال :

(أ) بالرغم من اتخاذ التعليم الاساسى في مصر كصيغة لتطوير التعليم الالزامى ومده الى نهاية المرحلة الاعدادية ومحاولات إعادة بناء مناهجه في ضوء فلسفة التعليم الاساسى وأهدافه (٥٤) ، فانه يمكن القول بأن الصورة العامة لمناهج التعليم في هذه المرحلة قد ظلت بالدرجة الاولى نفس الصورة

« التقليدية » المعتادة ، مع اضافة « المجالات العملية » •

وتختلف فاعلية تدريس المجالات العملية اختلافا كبيرا بين المدارس المختلفة ، وبوجه خاص وفقا لمدى الجدية التي توليها ادارة المدرسة لذلك ومدى توافر المعلمين المؤهلين والتحمس لتدريسها ، ثم مدى توافر بعض الامكانات اللازمة لذلك •

هذا ، ولا تكاد توجد هذه المجالات العملية — في الواقع العملي — في المدارس الخاصة ، مما يجعل التعليم الاساسي « غير شامل » وأداة للتمييز الطبقي ، ويقلل الى حد كبير من تحقيقه لاهدافه •

(ب) تختلف تجارب ادخال « الاعمال اليدوية » أو « المجالات العملية » ... الخ ، كمقرر مستقل في مراحل التعليم الابتدائي والاعدادي — اختلافا كبيرا في مدى جديتها وفعاليتها • ومع وجود عدد من الممارسات الشكلية في هذا المجال ، فانه يبدو لنا أنه يوجد — على الجانب الآخر — بعض التجارب المحدودة الناجحة (٥٥) •

(ج) ما زال ادخال المواد العملية في مناهج التعليم الثانوي في بعض أقطار الوطن العربي في اطار « المدرسة الشاملة » أو « نظام المقررات » أو

« التعليم البوليتكنيكي » من الامور التي لم تستقر
— بوجه عام — ملامحها بعد ، كما أنها تقتصر على
عدد محدود نسبيا من هذه الأقطار .

وفي نظرة اجمالية الى مجالات التجديد التي عرضناها ،
يبدو لنا أنها لم تغير كثيرا من الصورة « التقليدية » لمناهج
التعليم في الوطن العربي، بل ان بعض التجديدات التي طرحناها
تقل فاعليتها وتتعرض — بل وقد تفشل تماما — نتيجة لتلك
المكونات التقليدية للنظام التعليمي والتي تستمد — بطبيعة
الحال — أصولها وجذورها من بعض المنظومات الاكبر .

هوامش الفصل الثمانى

(١) لاحظ فى النموذج الذى قدمناه للمنهج باعتباره منظومة فرعية لعدد من المنظومات الاكبر (شكل ٢ — الفصل الاول) ، اننا ميزنا الثقافة القومية فى هذا النموذج بشكل خاص (يبدو كالمستطيل)، وذلك بالنظر الى وظيفتها الخاصة فى الانتقاء من بين مدخلات الثقافات الانسانية والاقليمية .

(٢) تمثل المكونات — او المنظومات الفرعية — الرئيسية للنظام التعليمى — من وجهة نظر الكاتب — فى : الاهداف ، البنية ، الادارة ، التمويل ، المناهج ، اعداد المعلم ، البحث التربوى .

وقد بنى هذا التصور بصورة رئيسية — فى ضوء النموذج الذى قدمه براين هولمز « Brian Holmes » عند اعداده لدراسته عن نظم التعليم فى العالم ، وما تلى ذلك من النموذج الذى انتهجته دائرة المعارف الدولية فى التربية (ودائرة المعارف الدولية فى التربية المقارنة ونظم التعليم القومية) .

انظر :

فايز مراد مينسا (١٩٨٠) . **مناهج التعليم العام : دراسة تحليلية** ، مرجع سابق ، صص ٣٥ — ٣٧ .

Holmes B. (Ed.) (1979) **Educational Profiles**. Geneva :

I. B. E. Husén and Postlethwaite (Eds.) Op cit.

Postlethwaite T.N. (Ed.) (1987). **The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education**. Oxford : Pergamon Press.

(٣) كما هو الحال في المدرسة السلوكية في علم النفس مثلاً ، حيث أصبح ينظر إليها — في بعض جوانبها — على أنها إحدى الفلسفات ، وليست مجرد نظرية نفسية « مما سنناقشه في الأجزاء التالية » ،

انظر :

Ozmon, Howard A. and Craver, Samuel M. (1986).

Philosophical Foundations of Education. (Third edition).

Columbs : Merrill, P. 164.

Cockcroft

(٤) من أمثلة ذلك تقرير كوككروفت

عن أوضاع تدريس الرياضيات في إنجلترا وويلز ، وهو التقرير الذي أعدته لجنة برئاسته . وقد شكلت هذه اللجنة عام ١٩٧٨ بناء على توصية لجنة برلمانية ، وصدر تقرير اللجنة في يناير ١٩٨٢ م .

انظر :

Mann, W. J. A. (1984). **An Introduction to "Mathematics Counts"** (The Cockcroft Report)., London : Department of Education and Science.

(٥) يعد اقناع متخذي القرار بجدية وقية التجديد — وخاصة في الدول النامية — من أنجح وأسرع الوسائل لوضع التجديدات التربوية موضع التنفيذ . وتعتمد بعض مراكز البحوث الجامعية في بعض المجالات التخصصية أن يكون في مجلس إدارتها ولجان خبرائها بعض المسؤولين عن رسم السياسة التعليمية حتى يكونوا على دراية بما تقدمه هذه المراكز من مشروعات جديدة وبحوث

مبتكرة . ولا شك ان توثيق الصلة بين مراكز البحوث التخصصية والمسؤولين في وزارات التربية والتعليم من الامور الهامة والتي يمكن أن تكون ذات فائدة كبرى ، الا أنه يبدو — في ضوء تجربة شخصية مر بها الباحث — أن الاثر المباشر والفوري لذلك — في معظم الحالات — يكون محدودا من زاوية التجديد في مناهج التعليم . ويرى الكاتب أن ذلك يرجع الى تعقد المعاول المرتبطة باتخاذها القرارات بشأن التجديدات في مناهج التعليم ، او الى أن هؤلاء المسؤولين — في التجربة المشار اليها — يقلب عليهم الطابع الفنى ، أكثر من غلبة الطابع السياسى ، كما فى المستويات الاعلى من متخذى القرار .

(٦) سنتعرض فى الاجزاء التالية من هذا الفصل بالذكر لامثلة عديدة للتأثيرات التى نشأت لحركات وتجديدات تربوية فى مجال المناهج ، رغم أنه لم يكتب لها الاستمرار على النحو الذى اقترحه اصحابها ، او التى لم يتجاوز تطبيقها حدود المستوى التجريبي .

(٧)

Bigge, Morris L. (1982). **Educational Philosophies for Teachers**, Columbus : Merrill. P. 1.

(٨) لا يتسع السياق الحالى لبيان الاسس التى تم فى ضوءها تصنيف الفلسفات التربوية . وفى تصورنا أن اهم هذه الفلسفات هى :

المثالية **Idealism** ، الواقعية **Realism** البراجماتية **Pragmatism** ، التجديدية **Reconstructionism** ، السلوكية **Behaviourism** ، الوجودية والظاهرية **Existentialism and Phenomenology**

التحليلية **Analytic** ، الماركسية **Marxism** . وقد استند التصنيف — فى جوهره — الى المراجع التالية :

Bigge
Ozmon & Craver

المراجع السابقة :

محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) . دراسات في الفكر التربوي
المعاصر . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

(٩) وبالرغم من ذلك ، فهناك مجال يتسع لان تكون الفلسفة
المثالية مصدرا لتجديدات تربوية ، وخاصة من منظور تحسين
الصورة الحالية لمناهج التعليم التقليدية .

(١٠) انظر :

محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) . دراسات في الفكر التربوي
المعاصرة ، مرجع سابق ، صص ١٨ — ٢٢ .

(١١) انظر :

Bigge; Ozmon & Craver ، محمد نبيل نوفل ،

(١٢) لاحظ ارتباط أعمال العديد من الفلاسفة بذلك ومن
بينهم كومنيوس Comenius ، وجان جاك روسو
Jean — Jacques Rousseau ، ويسـتـالـوتـزي
Friedrich Frobel ، وفروبل Jahann Pestalozzi ،
ومنشيسوري Maria Montessori .

(١٣) اذ أنه وفقا لثورنديك Thorndike فكل ما
يوجد يوجد بمقدار ، وكل ما يوجد بمقدار يمكن أن يقاس .

(١٤) انظر : Ozmon & Craver, Op cit, PP. 98 — 105 .

(١٥) انظر :

Dewey. John (1915). The Schools of Tomorrow, New York :

Macmillan.

(1916). **Democracy and Education**. New York :

Macmillan.

(1938). **Experience and Education**. New York :

(١٦) مما يشار إليه بالوسيلة أو الادائية

Instrumentalism . ويحدد « ديو » الخطوات

المتبعة في حل المشكلات في الخطوات التالية :

الاحساس بالمشكلة — تعريف المشكلة — فرض الفروض

المتعلقة بحل المشكلة — مناقشة الفروض — اختبار صحة الفروض

(باستخدام الملاحظة والتجريب) .

(١٧) انظر :

National Society for the Study of Education (1934). **The Activity Movement**. 33rd Year Book. Illinois : NSSE.

(١٨) الأبعاد المذكورة هنا قام بتحديدنا ثروب "Traub"

ومجموعة من زملائه . وهي مأخوذة عن :

Giaconil, R.M. (1987). "Open ' Versus Formal Methods".

In Michael J. Dunkin (Ed.). **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford : Pergamon Press. PP. 246—257.

هذا وقد تضمنت نفس الدراسة تلخيصا للاتجاه العام للبحوث التي قارنت بين نواتج التعليم المفتوح والتعليم التقليدي ، ويمكن القول بأن هذا الاتجاه العام يتمثل في أن التعليم المفتوح أكثرفاعلية نوعا من التعليم التقليدي فيما يتصل بالنواتج التعليمية التي لا تتعلق بالتحصيل (وذلك مثل : التكيف ، التعاون ، الابتكار ، الاستقلالية ،

مفهوم الذات ، الاتجاه نحو المدرسة ...) ، بينما يكون التعليم التقليدى أكثر فاعلية بدرجة طفيفة عن التعليم المفتوح فيها يتعلق بالتحصيل الدراسى باستخدام المقاييس التحصيلية الأكاديمية التقليدية .

وقد وجد ان انتباينات فى تأثيرات التعليم المفتوح تكون غالباً عالية بصورة واضحة .

(١٩) يلخص الغنام وعفيفى اهم الاساليب والطرق والتنظيمات التى طبقت فى المدارس النموذجية فى مصر ، فيما يلى :

✱ طريقة المشروعات .

✱ طريقة التعيينات (دالتن) .

✱ تجريب طرق أخرى جديدة فى تدريس المواد المختلفة مثل التدريس عن طريق المشكلات فى المواد الاجتماعية والعلوم ، وتعليم القراءة والكتابة عن طريق البطاقات فى اللغة العربية ، والتعليم عن طريق اللعب فى المرحلة الابتدائية ، واستعمال القاموس فى تعلم اللغة العربية ، والطريقة الشفوية فى تعليم اللغة الانجليزية للمبتدئين ، وطريقة الوحدات فى المدرسة الابتدائية ، وطريقة القراءة الحرة فى اللغات .

✱ المعسكرات الدراسية لدراسة البيئة المحلية أو بيئات أخرى بعيدة عن المدرسة .

✱ تدريس الهوايات والمواد العملية .

✱ اعادة تنظيم المادة الدراسية على نحو يرمى الى ربط المادة بالحياة العملية ، وكذلك بالمواد الدراسية

الآخرى المشابهة ما أمكن ذلك (بوجه خاص في برامج العلوم العامة والكيمياء ، والمواد الاجتماعية) .

* العناية باستعمال الوسائل السمعية والبصرية المختلفة في تدريس المواد .

* العناية بالنشاط المدرسي خارج الفصل (وجعل هذا النشاط جزءاً من صلب اليوم الدراسي) .

* إصدار صحف ومجلات مدرسية يكتبها التلاميذ بأنفسهم .

* تعزيز التلاميذ على ممارسة الحكم الذاتي والحياة الديمقراطية عن طريق مجالس الطلبة والمناقشات في الأسر .

* العناية بالتوجيه التعليمي للتلاميذ عن طريق رواد الفصل وعهداء الأسر .

* إعادة تنظيم اليوم المدرسي على نحو تراعى فيه المرونة ، والفترات القصيرة ، خصوصاً المرحلة الابتدائية ، مما يناسب التلاميذ .

* النظر الى عملية تقويم التلاميذ على أنها عملية مستمرة ، والالتجاء الى وسائل أخرى عدا امتحانات آخر العام (مثل رأى المدرسين والامتحانات الشهرية والفترية) في تقدير عمل التلاميذ .

* استخدام البطاقات في تتبع أحوال التلاميذ وتسجيل الملاحظات والتقديرات المتعلقة بالجوانب المختلفة لشخصياتهم .

* توزيع التلاميذ في الفصول وفق قدراتهم العامة حتى

يمكن معالجة كل فئة وفق مستواها ووضع مناهج خاصة للاقوياء والمتخلفين .

* انشاء مجالس الآباء .

* قيام مجالس المدرسين وجمعياتهم في المدارس للاسهام في ادارة المدرسة ولبحث مشكلاتهم بطريقة ديمقراطية .

انظر :

محمد أحمد الغانم ومحمد الهادي عفيفي (١٩٦٠) . « المدارس النموذجية في الاقليم المصري ، قياها ، مبادئها ، وأساليبها » في :

صحيفة التربية ، ١٢ (١٢) ، صص ٦٩ - ٧١ .

(٢٠) يمكن التحقق من ذلك بمراجعة ما تضمنه الهامش السابق عن التجارب التي أجريت في المدارس النموذجية في مصر على سبيل المثال ، ومناقشة بعض التوجهات الحالية في تطوير مناهج التعليم في الدول العربية بوجه عام . من الصحيح ان تطابع الغالب في التعليم في الدول العربية هو الطابع « التقليدي » ، ومن الصحيح كذلك أن خصائص العصر الحالي تتطلب تجديدات أبعد مما تعرضنا اليه ، ولكن بعض التجارب السابقة ما زالت تمثل مصادر هامة للتجديد في مناهج التعليم في الوطن العربي ، اذا ما تم تناولها في إطار جديد ، وبصورة « غير شكلية » ، مما نتعرض له في مواضع متعددة من العمل الحالي .

(٢١) ارتبط بذلك نشأة حركة المسؤولية الاجتماعية للمعلم

Accountalrity

(٢٢) وذلك مثل التدريس المصغر . «Micro-teachings»

في برامج اعداد المعلم، حيث يتم تدريب الطلاب المعلمين على مهارات معينة للتدريس بصورة منفصلة وفي مواقف مبسطة (لزم من محدود ولعدد محدود من التلاميذ) .

هذا ويمكن ارجاع بعض النظريات المعاصرة في التعليم الى المدرسة السلوكية . انظر على سبيل المثال اعمال جانبيه (وبوجه خاص) .

Gagné, R.M. (1970). *The Conditions of Learning*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

————— (1974). *Essentials of Learning for instruction*. New York : The Dryden Press.

(٢٣) لاحظ أن بعض التوجهات الحديثة في المدرسة السلوكية تنحو نحو أحداث تغييرات واضحة في الاسس المعروفة لها . ونشير بوجه خاص الى ما يتعلق بفكرة « الشخص الداخلي »
The inner Person ، وما يتعلق « بالنظرية المعرفية »
Cognitive theory

مع هذا تبقى العديد من التساؤلات الاساسية قائمة ، ومن أهمها ما يتعلق بالجهة التي تحدد السلوك المرغوب فيه في مجتمع معين وزمان معين (في اطار الاخذ بفكرة الهندسة السلوكية) ، ومدى صحة النظرة الآلية الى الانسان ، وامكانية تعميم النتائج التي ثبتت صحتها تجريبيا على الحيوانات الى المستوى الانساني ... وهكذا .

(٢٤) انظر :

رشدى ليبب وآخرون (١٩٨٤) . **المنهج ، ومنظومة محتوى التعليم** ، مرجع سابق ، صص ٥٠ — ٥٢ .

فايز: مراد مينا (١٩٨٠) . **مناهج التعليم العام ، دراسة تحليلية** ، مرجع سابق ، صص ٦٦ — ٧٦ .

(٢٥) للاصول النظرية لذلك ، انظر :

Bruner, Jerome S. (1966). **Toward a Thory of Instruction**, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

ويوجد العديد من التطبيقات لذلك — وخاصة في مناهج العلوم والرياضيات ، الا أننا نرى أن هذه التطبيقات تأتى بصورة متفرقة — وأحيانا على المستوى التجريبي ، دون أن تصبح فكرة المنهج الحلزوني أساسا واضحا لاعادة بناء وتنظيم مناهج التعليم .

(٢٦) فمثلا الطبيب المتخصص في مجال معين يفترض فيه أن يلم — بداية — بمجالات الطب الاخرى ، ثم يلم بمجالات متعددة تتعلق بعضها بعلم النفس والادارة والاجتماع والبيئة والتكاليف وصيانة وتشغيل الآلات ... وهكذا ، حتى يستطيع اتقان عمله التخصصي .

(٢٧) انظر :

Postlethwaite, T. N. (Ed.) (1987), Op cit.

(٢٨) يتزايد الاتجاه نحو التكميل بين استخدام الوسائل التعليمية في التدريس وبين عملية التدريس ذاتها من خلال بناء

نظم الوسائط التعليمية المتعددة . وقد تم بناء نماذج متعددة من هذه النظم وتم تجربتها ، الا انه ما زالت توجد صعوبات في تعميم الاخذ بها على نطاق واسع .

انظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا وفصيل هاشم شمس الدين (١٩٨٣) . **الوسائط التعليمية** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

فايز مراد مينا . (١٩٨٩) . **قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات ، مع اشارة خاصة للوطن العربى** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر صص ١٢٧ — ١٣٠ .

فصيل هاشم شمس الدين (١٩٨١) ، **استخدام مدخل الوسائط المتعددة في بناء نظام تعليمي في الفيزياء في المدارس الثانوية المصرية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية — جامعة عين شمس .

(٢٩) انظر على سبيل المثال :

Rogerson, A. (1983). **Mathematics in Society, The Real Way to Apply Mathematics**. MISP. Stencil.

School Council (1979). **Mathematics Applicable** (Introductory Guide and Text Books). London : Heinmann.

(٣٠) يشار ايضا الى هذا العصر بأنه عصر التكنولوجيا الحديثة New technologies ، ويقصد بها — بالدرجة الاولى — تكنولوجيا الحاسوب computer technology والايكترونيات

المصفرة Micro — electronics ، والانصالات ائلكية
واللاسلكية Tele Communication

(٣١) يجب التمييز فى اتساق الحالى بدقة بين استخدام الحاسوب كوسيط فى اتعليم مما يطلق عليه عادة Computlr Bared Education ويختصر المصطلح الى (CAI) ، وبين كونه الوسيط الرئيسى فى التعلم كما يحدث عادة فى اطار التعلم الفردى ، مما يطلق عليه عادة «Computlr Bred Education» ويختصر المصطلح الى (CBE) . ودعوتنا اتحالية الى استخدام الحاسوب فى التعليم تقتصر على المفهوم الاول . وللمناقشة التفصيلية لذلك انظر : فايز مراد مينا (١٩٨٨) . « الحاسب الالى فى مناهج التعليم فى : التاريخ والمستقبل » ، (١) ، قسم التاريخ بكلية الاداب — جامعة المنيا صر ص ١٩٩ — ٢١٢ .

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع اشارع خاصة الى العالم العربى ، رجع سابق ، صر ص ٨٣ — ٨٨ .

(٣٢) ويمكن القول ان الامر لم يقتصر على التجديد فى مناهج العلوم والرياضيات ، بل ان السبق السوفيتى عندئذ قد ادى الى حركة مراجعة واسعة النطاق لبعض المفاهيم التربوية السائدة ، وبوجه خاص تلك التى ارتبطت تاريخيا بالتربية التقدمية .

(٣٣) انظر على سبيل المثال :

Husén, T. (Ed). (1967). The International Study of 'Achievement in Mathematics (Tow volumes). New York : Wiley.

(٣٤) انظر على سبيل المثال :

اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٨٣) . أمة معرصة للخطر ، حول حتمية اصلاح التعليم . ترجمة وعرض يوسف عبد المعطى (١٩٨٤م) الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج .

٣٥٠) وزارة التربية — مكتب الوزير (١٩٨٧) . التقرير الختالى لتقويم النظام التربوى فى دولة الكويت . الكويت : ادارة شئون الطباعة — وزارة التربية .

٣٦) انظر على سبيل المثال :

صبرى الدمرداش (١٩٨٨) . التربية البيئية ، النموذج والتحقيق والتقويم . القاهرة : دار المعارف .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٦) . مرجع فى التعليم البيئى لراحل التعليم العام . القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

٣٧١) كما فى المناهج الموحدة بين مصر وسوريا ، وبين دول ميثاق طرابلس ... وهكذا .

٣٨) كما فى حركة توحيد المناهج فى دول أعضاء مجلس التعاون لدول الخليج العربى ، والتى يقوم بها مكتب التربية العربى لدول الخليج ، وقد تتضمن عملية توحيد المناهج تطويرا لبعض جوانبها — بشكل عام . ومن الوارد أن تتضمن بعض بعض التجديدات المحدودة ، الا انه لا يمكن القول بأن المنحى العام لهذه العملية هو منحى « تجديدى » .

(٣٩) مع تحفظاتنا الشخصية على بعض هذه المشروعات وعلى أساليب تنفيذها . فمثلا بدأت المنظمة بالتخطيط لمشروعها الريادي لتعليم الرياضيات في أوائل السبعينات (حيث بدأ تدريسه بصورة فعلية من العام الدراسي ١٩٧٤/١٩٧٥) وذلك في الوقت الذي انحصرت فيه موجة « الرياضيات الحديثة » — التي يدخل في إطارها المشروع — على المستوى العالمي . كذلك فإن الالتزام بتدريس نفس الكتب الدراسية في جميع الدول العربية المشاركة في مشروع من المشروعات لا يشجع على مشاركة العديد من الدول في بعض مشروعات التجديد ، حيث لا يترك قدرا من حرية الحركة للدول المشاركة في المشروع ، ويفرض تصورات خاطئة عن التوحيد التعليمي والتوحيد الثقافي .

(٤٠) من أمثلة هذه الإجراءات أن يسمح للتلميذ في المرحلتين الإعدادية والثانوية بإداء امتحان الدور الثاني في عدد من المواد التي رسب فيها ، ثم السماح بنقله الى الصف التالي في حالة رسوبه في الدور الثاني في مادة أو مائتين ، وفي هذه المرحلة يخصص له دروس علاجية ويعتبر ناجحا بعد ذلك بناء على تقرير من المعلم ودون اداء امتحان آخر (مما يعرف عادة بنظام « الترفيع ») .

(٤١) للتفصيلات عن هذه التجديدات ، انظر :

منير بشور (١٩٨٢) . اتجاهات في التربية العربية على ضوء تقرير « استراتيجية تطوير التربية العربية » . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

(٤٢) هذه الوثيقة هي :

عبد القادر المهري (١٩٨٥) . واقع الانظمة التربوية في الدول

العربية ، وثيقة رقم ٣ ، الاجتماع الرابع لوكلاء وزارات التربية
العرب . الرباط : ٦ - ٩ مايو ١٩٨٥ . تونس : المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم .

(٤٣) توجد الى جانب التجديدات المذكورة بعض مجالات اخرى
للتطوير يتعلق بعضها بإنشاء ادارات للمناهج ، والبعض الآخر
بمراجعة الخطة العامة للمناهج وبعض مجالاتها ، كما توجد اشارة
الى اعادة النظر في تنظيم المناهج .

وفي هذا الشأن تعرض الوثيقة لما اشرنا اليه على النحو
التالى (المرجع السابق ، ص ٦٤) .

* تخصيص جهاز يعنى بالسهر على المناهج ومتابعتها
وتعهدا بالتحويل والتطوير مع ضبط مهامه وقواعد
عمله وتحديد الاسس التى ينبغى الالتزام بها عند وضع
الخطط او مراجعتها .

* اعادة النظر في تنظيم المناهج بضبط منطلقاتها وضبط
اهداف كل مرحلة من مراحل التعليم .

* تحويل المناهج او اصلاحها اصلاحا يشمل احيانا كل
المراحل وحيانا مرحلة واحدة وحيانا اخرى مادة او
اكثر من مواد التعليم . ومثال ذلك وضع دولة الاهازات
لمفردات المناهج لكل مواد التعليم الاساسى ، وتغيير
العراق لمناهج المرحلة الابتدائية تغييرا شاملا ،
ومراجعة المغرب لمناهج التعليم الابتدائى ، ووضع
سوريا مناهج لدور المعلمين بمرحلتها المتوسطة
والثانوية .

ويبدو لنا بحكم خبرتنا بعملية تطوير مناهج التعليم في الدول العربية وما اطلعنا عليه من خطط دراسية جديدة وكتب مدرسية تتعلق ببعض التطويرات المشار اليها ، ان عمليات التطوير المشار اليها — بوجه عام — لا ترتقى الى مستوى التجديد في مناهج التعليم بالمعنى الذي طرحناه .

(٤٤) انظر :

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات ، مع اشارة خاصة الى العالم العربي ، مرجع سابق ، صص ٦٤ — ٦٨ .

(٤٥) هذا المشروع هو :

Sochool Mathematics Study Group (MSG).

ونكرر ما سبق الاشارة اليه من ان هذا المشروع قد نشأ نتيجة شعور الامريكيين بالحاجة الى تطوير تعليم الرياضيات في الولايات المتحدة الامريكية ، بعد اطلاق الاتحاد السوفيتي « سبوتنيك الاول » في ٤ اكتوبر ١٩٥٧ ، وما اعتقب ذلك من ارجاع الامريكيين تخلفهم في سباق الفضاء الى التعليم ، وخاصة تعليم العلوم والرياضيات .

(٤٦) ان مصطلح « الرياضيات الحديثة » الذي شاع استخدامه لا يعبر بدقة عن واقع حركة التجديد التي ظهرت في أواخر الخمسينات اذ أن الجانب الأكبر من هذه الرياضيات معروف منذ مدة طويلة وكان يدرس بالجامعات حينئذ . ولعل التعبير الصحيح من هذه الحركة « المناهج الحديثة في الرياضيات » .

(٤٧) بدأت مؤخرًا حركة مراجعة لمناهج الرياضيات في دول الخليج العربي يقوم برعايتها ومتابعتها مكتب التربية العربي لدول الخليج، الا أن آثارها الفعلية — وخاصة فيها بعد المرحلة الابتدائية —

لم تظهر بعد . ومن المأمول فيه أن تكون عمليات التطوير المستهدفة في مستوى التغيرات الحادثة في المجال على المستوى العالى ، مع الأخذ في الاعتبار الظروف الخاصة بتعليم الرياضيات في المنطقة ، وما يتصل به من اعتبارات .

(٤٨) تتدلل الآثار التي ترتبت على تجربة تدريس « الرياضيات الحديثة » وبما تتضمنه من إيجابيات وما تطرحه من قضايا ومشكلات) — ومن وجهة نظر الكاتب — فيما يلي :

(أ) اللغة المعلمين والطلاب ببعض الموضوعات الجديدة في مناهج الرياضيات ، وبعض أساليب المعالجة الشكلية لها ، ومداخل الوحدة بين فروع الرياضيات المختلفة .

(ب) استخدام المجموعات Seto كمدخل لتدريس العدد في بداية تعلم الرياضيات ، وكلفة واحد المداخل للتوحيد بين فروع الرياضيات .

(ج) ظهور نماذج واضحة لامكانية الأخذ بفكرة المنهج الحلزوني ، حيث يتم تدريس موضوعات مثل المجموعات ونظم الأعداد في مراحل متعددة ، وفي مستويات مختلفة .

(د) أصبحت بعض الموضوعات الرياضية جزءا أساسيا من مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام ، وذلك مثل المصفوفات والإحصاء والاحتمال .

(هـ) ظهور مشكلات أساسية تتعلق بتدريس بعض فروع الرياضيات ، يأتي في مقدمتها الهندسة .

(و) ظهور قضايا تتعلق بتعليم الرياضيات ، وخاصة من حيث تطبيقات الرياضيات في الحياة العملية ، والوظيفة

الاجتماعية لها ، ودور المتعلم ، ووظائف المعلم
وسياسات التقويم ، وبيئة التعلم .

انظر : فايز مراد مينا (١٩٨٩) ، المرجع السابق
ص ٦٦ — ٦٧ .

(٤٩) انظر :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٥) . مشروع
ريادة لتطوير تدريس العلوم المتكاملة في المرحلة المتوسطة ، اجتماع
الخبراء العرب بالاسكندرية . القاهرة : المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم .

(٥٠) انظر على سبيل المثال :

ابراهيم احمد عامر (١٩٧٥) . اتجاه التكامل في تدريس علم
الاحياء . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية — جامعة
طنطا .

زينب عبد الحميد يوسف (١٩٧٣) . مقرر مقترح في علم
الاحياء للصف الاول من المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير غير
منشورة ، كلية البنات — جامعة عين شمس .

سامية عادل الانصارى (١٩٨٠) . الصعوبات التي تواجه
مدرسي العلوم المتكاملة في المرحلة المتوسطة بالكويت وكيفية التغلب
عليها . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية — جامعة
عين شمس .

مجدى عزيز ابراهيم (١٩٧٥) : دراسة تجريبية لدى فاعلية
التكامل بين منهجى الرياضة والفيزياء في وحدة الحرارة المقررة على
الصف الاول الثانوى . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية
— جامعة المنيا .

مركز تطوير تدريس العلوم — جامعة عين شمس (١٩٧٦) .

« مجموعة وحدات تكميلية في العلوم وأدلة المعلم لها » .

وديع ، كسيوس داود (١٩٧٩) . **التوافق بين المهارات الرياضية اللازمة لدراسة الفيزياء والمهارات المتضمنة بمناهج الرياضيات بالصف الثاني الثانوي** . أسبوط : كلية التربية .

وليم عبید (١٩٧٤) . **المهارات الرياضية اللازمة لدراسة العلوم في المرحلة الإعدادية** . القاهرة : دار النهضة العربية .

(٥١) انظر على سبيل المثال :

حسنی أحمد اسماعیل (١٩٧٨) . « بحث عن التطوير المقترح في تدريس الفيزياء ، بالمرحلة الثانوية » . في :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مشروع **ريادي لتطوير تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية ، اجتماعات الخبراء** القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
صص ٢٦٥ — ٢٧٢ .

يسرى عفيفي محمد (١٩٨٣) . **المفاهيم الاساسية في الفيزياء للمرحلة الثانوية** . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية — جامعة عين شمس .

(٥٢) بدأت هذه التجربة في العام الدراسي ٨٧ — ١٩٨٨ م .

(٥٣) ينص تقرير المنظمة عن واقع الانظمة التربوية في الدول العربية « .. سمعت كل من المملكة العربية السعودية والجمهورية التونسية والمملكة المغربية الى تطوير مناهجها (في اللغة العربية) في بعض المراحل والصفوف وكذلك الشأن بالنسبة الى اللغات

الحية ، فقد وضعت المملكة الاردنية الهاشمية مناهج جديدة للغة الانكليزية ووضعت خطة في المملكة العربية السعودية لتطوير مناهجها وتوسعت دولة الكويت في تجربة مناهج اللغة الانكليزية في المرحلة الثانوية وركزت في الجمهورية التونسية مناهج اللغة الفرنسية وطرق تعليمها على منهجية تدريس اللغات الحية » .

عبد القادر المهيري (١٩٨٥) ، مرجع سابق ، ص ٦٥ .

(٥٤) يمكن تلخيص اهداف التعليم الاساسي على النحو

التالى :

(ا) توفير الحد الأدنى الضروري من المعلومات والمفاهيم والمهارات اللازمة للمواطنة والتي سوف يحتاج اليها كل صغير في مجتمعه قبل أن يتحمل مسؤولياته الكاملة في مرحلة النضج والرشد .

(ب) تزويد التلميذ في مرحلة التعليم الاساسي بالمهارات القابلة للاستخدام والتي تمكنه من أن يكون مواطناً منتجاً في مجتمعه مشاركاً في ميادين التنمية .

(ج) . تأصيل احترام العمل اليدوي ومهارسته كأساس ضروري لحياة منتجة بسيطة .

(د) تنمية شخصية التلميذ الخلاقة وفكره النقدي البناء بحيث يتمكن من وعى بالتعاون مع أبناء وطنه والإسهام البناء في تنمية مجتمعه بدءاً من دائرة أسرته الى دائرة وطنه ، وبحيث يتم طبع شخصيته بخواصات أساسية أهمها الإيجابية والواقعية والإبتكارية والتعاونية .

(هـ) الارتقاء بصحة التلاميذ عن طريق توفير التغذية والرعاية الصحية لهم .

(و) تكوين الاتجاهات الروحية والخلقية وقواعد السلوك
السليم النابعة من أخلاقيات المجتمع وقيمه وثقافته .

انظر : منصور حسين ويوسف خليل يوسف (١٩٧٨) .
التعليم الاساسي ، مفاهيمه ، مبادئه ، وتطبيقاته . القاهرة :
مكتبة غريب .

(٥٥) انظر : محفوظ شوشان وصلاح يعقوب (١٩٨٧) .
ادخال الاعمال اليدوية والفلاحية والصناعية في المدارس الابتدائية ،
التجربة التونسية ، في القرية الجديدة ، ٤٢ ، ص ١١١ — ١٣٥

الفصل الثالث

قراءة المستقبل

مقدمة :

يهدف هذا الفصل الى طرح بعض التصورات عن محاولات التجديد في مناهج التعليم في المستقبل • ولا يمكن التوصل الى ذلك الا في اطار تصورات واضحة عن التغيرات المستقبلية في المنظومات المؤثرة على منظومة المنهج ، سواء منظومة الثقافة الانسانية أو منظومة الثقافة العربية أو منظومات الثقافات القطرية ونظم التعليم • وبالرغم من أننا تعرضنا في مواضع متفرقة من الأجزاء السابقة للدراسة الحالية لبعض هذه التغيرات ، فإننا نحتاج الى عرض صورة متسقة عنها • لا يتسع السياق بطبيعة الحال - لعرض تصوراتنا التفصيلية بهذا الشأن - ومبرراتنا فيما يتعلق بها ، وان كنا نحاول رسم صورة عامة تتضمن الموضوعات التالية :

أولا : مؤشرات الرؤية المستقبلية على المستويين العالمي والعربي ، وبعض مضامينها التعليمية •

ثانيا : بعض التغيرات المتوقعة في المنظومات المؤثرة على منظومة مناهج التعليم في الوطن العربي •

ثالثا : اتجاهات التغيير في مناهج التعليم في القرن الحادى والعشرين •

رابعا : مجالات التجديد في مناهج التعليم في الوطن العربى •

والواقع أننا نحاول تناول ألتغيرات في مناهج التعليم في الوطن العربى ، وما يتصل بها من تجديدات ، بارجاعها الى روافدها من جهة ، وعن طريق تناولها من زوايا متعددة من جهة أخرى • ولقد اعتمدنا في ذلك على مصادر متعددة يستند بعضها الى تصورات نظرية في ضوء بعض المؤشرات الحالية ، والبعض الآخر الى دراسة مستقبلية عن اتجاهات التغيير في مناهج التعليم (باستخدام أسلوب دلفاى) ، وان كان يبدو لنا أن نتائج هذه الدراسات تتسق فيما بينها الى حد كبير •

وقبل الاستطراد ، نشير الى النقد الموجه الى بعض هذه الدراسات من حيث اتسامها بدرجة عالية من التفاؤل ، أكثر من تعبيرها عن الواقع — وخاصة الواقع العربى — خلال العقود الاولى من القرن الحادى والعشرين • قد يكون ذلك صحيحا الى حد ما ، ولكن الاعتماد على مصادر متعددة يؤدى الى التوصل الى صورة متوازنة ، كما أن الاختلاف بين الصورة المتوقعة والواقع قد يكون — أحيانا — خلافا في الدرجة وليس خلافا في النوع • ومن زاوية التجديد التربوى ، فقد يكون المناسب — في حالات معينة — التحليق الى آفاق المستقبل المنشود ، مع أمل أن تتخطى التصورات المطروحة مستوى وصف الواقع المستقبلى ، الى الاسهام في تحقيقه على النحو المأمول •

مؤشرات الرؤية المستقبلية على المستويين العالمى والعربى ،
وبعض مضامينها التعليمية (٨) .

١ - فيما يتعلق بالمؤشرات العالمية :

(أ) تطور علمى وتكنولوجى متزايد فى الكم والنوع
والسرعة . ومن شأن هذا التطور أنه سوف يجعل
من أى تعليم نظامى مهما طالّت مدته أو زادت
سعته غير قادر على مسايرة هذا التطور من أجل
اعداد الأفراد للحياة .

(ب) اتجاهات جديدة مصاحبة للتطور العلمى
والتكنولوجى ، وتتمثل فى (٩) :

- * سقوط الحواجز بين العلم والتكنولوجيا .
- * تغيير الدور الانتاجى للعمل الانسانى ، بحيث
تقل الحاجة الى العمل اليدوى (بمفهومه
القديم الذى يعتمد على القوة الجسمانية) ،
بل ان كثيرا من العمليات العقلية - التى
أصبحت تقوم بها الحاسبات الآلية - تقل
الحاجة اليها أيضا ، وتزداد الحاجة الى توفير
الطاقة الانسانية المدربة تدريبا عاليا .

- * تعقد الخبرة الانسانية وتشعبها .
- * ازدياد قدرة الانسان على تجاوز الاعتماد

على الموارد الطبيعية المباشرة عن طريق
خلق المواد البديلة •

✱ مزيد من تجاوز الانسان لحدود حواسه
الطبيعية •

✱ توافر مزيد من البيانات والمعلومات العلمية
التي من شأنها أن تخلص الانسان من كثير من
الخرافات التي كان يعتمد عليها في تفسير
الظواهر المحيطة به وفي حل مشكلاته •

(ج) ترايد الاخذ بمبدأ التخطيط العلمى الجماعى ، حيث
أن المشروعات الفردية لن تعود مجدية فى ظل التقدم
التكنولوجى وفى ظل المشكلات المعقدة والمتراطة ،
وفى ظل المطالب الجماعية للمجتمع •

(د) الاتجاه نحو وحدة الثقافة الانسانية •

(هـ) الاتجاه نحو مزيد من الترابط بين الدول المختلفة •

(و) زيادة حدة بعض المشكلات العالمية مثل : تلوث
البيئة - نقص المياه والطاقة والغذاء ، ومع ذلك
فانه من المتوقع أن يفتح العلم آفاقا جديدة لحل
هذه المشكلات ، بشرط وجود نظام جديد للتعاون
الدولى •

(ز) قلة ساعات العمل ومزيد من وقت الفراغ ، الامر

الذى سيفرض على الانسان الاهتمام بالانشطة الرياضية والفنية والترويحية •

(ح) وقد يكون من المتوقع ازاء التوقعات المستقبلية السابق الاشارة اليها ، أن يحدث تغير شامل في القيم الانسانية •

**وينشأ عما سبق اتجاهات جديدة في التعليم ونظمه وأساليبه
لعل أهمها ما يلي :**

* التعليم كضرورة حياة بالنسبة لجميع الناس •

* التعليم لمدى الحياة •

* في ضوء المنجزات الحالية والمستقبلية للتكنولوجيا التى تعفى الانسان من كثير من العمليات الجسمية والعقلية المعتادة ، سوف يبقى له امران أساسيان :
الابداع والينبوعية ، التوجيه الاجتماعى للتطور ،
وبالتالى سيكون هذان الامران هما الهدفين الرئيسيين للتعليم •

* الاعتماد أساسا على التعليم الذاتى ، بحيث يصبح التعليم النظامى بجميع صورهِ مرحلة لتزويد الافراد بالقدرات اللازمة للتعلم الذاتى •

* تغيير تقنيات التعليم ، بحيث توفر فرص التعلم لجميع الناس مهما اختلفت ظروفهم الخاصة •

* التنوع في البرامج التعليمية والتدريبية لتتمشى مع مطالب الحياة المتنوعة .

٢ - قيمة يتعلق بالوطن العربى :

(١) الآمال والطموحات ، وأهمها :

- مزيد من الديمقراطية .
- مزيد من العدالة الاجتماعية مع رفع مستوى المعيشة لجميع أفراد المجتمع .
- خلق مجتمع عصى يأخذ بمنجزات التقدم العلمى التكنولوجى .
- خلق مجتمع متعلم .
- خلق مجتمع آمن يتعاون فيه الافراد من أجل التقدم والتطور .
- تحقيق التكامل العربى .

(ب) التطورات السكانية والاقتصادية والاجتماعية المنتظرة وأهمها :

- زيادة كبيرة فى السكان ، وبالعالى ترايد مستمر فى حجم التعليم .
- انخفاض فى الثروات الطبيعية التى ما زلنا نعتمد عليها فى العالم العربى كمصدر رئيسى للدخل القومى،

الامر الذى سوف يتحتم ازاءه زيادة الاهتمام بالانتاج القومى الذى يعتمد أساسا على قوة العمل البشرى كالصناعة ، والزراعة ، ومن هنا يزداد الاهتمام بالتعليم من أجل الانتاج .

— تغير هيكل العمالة وفقا للتطورات الاقتصادية السابق الاشارة اليها ، ووفقا للتطورات العلمية والتكنولوجية التى ذكرناها من قبل .

— تطور فى التركيب الاجتماعى بعيدا عن الحياة القبلية والريفية التقليدية ، واقتربا من الحياة المدنية الحديثة .

— مزيد من التنظيم الاجتماعى والارتباط بالمؤسسات الاجتماعية التى تنظم الحياة فى المجتمع .

(ج) بعض المسارات التى يتوقع أن تؤثر فى المستقبل ، وأهمها :

— تعميم التعليم النظامى وغير النظامى الى أن نصل الى محو الامية تماما .

— مزيد من التصنيع وخاصة فيما يتعلق بالمشروعات الصناعية الانتاجية .

— مزيد من الترابط بين التعليم والمجتمع .

— مزيد من تطوير الزراعة وميكنتها وتحديثها .

- مزيد من توفير الوسائط الثقافية المتعددة •
- مزيد من الاهتمام بالفرد العادى وتوفير الخدمات له •

بعض التغيرات المتوقعة فى المنظومات المؤثرة على منظومة مناهج التعليم فى الوطن العربى (١) :

ويمكن تلخيص أهم هذه التغيرات ذات الصلة المباشرة بمناهج التعليم خلال العقود الثلاثة القادمة فيما يلى :

١ — حدوث تغيرات جذرية فى الفكر التربوى وفى نظم التعليم :

فمن الطبيعى أن عصر التكنولوجيا الحديثة — تكنولوجيا المعلومات ، لابد أن يتطلب تغييرات جوهرية فى جميع مجالات الحياة • ويعد مجال التعليم من المجالات الاساسية التى يتناولها هذا التغير ، بدءا من المفاهيم والمسميات الاساسية الى كافة مكونات النظام التعليمى •

٢ — دخول التعليم دائرة التنافس بين القوتين العظميين :

بالرغم من تزايد احتمالات تحقيق السلام فى اطار سياسة الوفاق بين القوتين العظميين (الاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة الامريكية) ، فان التنافس بينهما — وبين العسكريين الشرقى والغربى — سيظل متناميا ، بل أن هذا التنافس — وما يتبعه من توازنات — يعد صمام الامان من أجل تحقيق الوفاق • وتبين المؤشرات المختلفة دخول التعليم — وخاصة

تعليم الرياضيات والعلوم — في دائرة التنافس ، الامر الذى سيفرض اهتماما خاصا به يؤدى الى تطورات نوعية فيه •

٣ — الطبيعة الكونية للنظام الاقتصادى الجديد :

سيعتمد النظام الاقتصادى الجديد فى العالم على المشروعات الانتاجية العملاقة التى تجرى عبر قارات العالم ، والتى تستخدم منجزات تكنولوجيا المعلومات الحديثة ، والتى يكاد يتم التعامل من خلالها مع العالم كوحدة واحدة . وسيفرض هذا على الدول النامية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة — رغم عدم قيام هذه الدول بانتاجها ، مما سيخلق متطلبات تعليمية جديدة •

٤ — استمرار الدول النامية فى عمليات النقل الثقافى :

سيستمر ظهور التجديدات التربوية فى الدول المتقدمة ، وما يتبعها من تغيرات فى نظم التعليم ، مصدرا رئيسيا للتغيير فى نظم التعليم فى الدول النامية — ومن بينها الدول العربية •

وستظل الفجوة الزمنية الحادثة بين ظهور الافكار والتجديدات فى الدول المتقدمة وبين تطبيقها فى الدول النامية قائمة ، وان كان من المحتمل أن يقل حجم هذه الفجوة نتيجة لتقدم أساليب الاتصال •

٥ — تصاعد التوجهات الوحدوية بين الدول العربية :

ان عوامل الوحدة بين الدول العربية ، سواء العوامل

الثقافية أو الآمال والتطلعات المشتركة أو مواجهة التحديات الأمنية والحضرية ، تفوق بكثير عوامل الفارقة بينها ، وتتجاوز — في تصورنا — الاختلافات في النظم الاقتصادية والاجتماعية السياسية . وسيتزايد ادراك الحكومات العربية لحقيقة أن عصر الدول المفردة قد ولى وانتهى ، وأننا نعيش عصر التجمعات الدولية الكبرى وأن المصالح والتحديات المشتركة تفرض وضع الخلافات الايديولوجية في مرتبة هامشية (ولا شك أن سياسة الوفاق العالمي ستدعم ذلك التوجه) . ومن هنا ، فمن المتوقع أن تشهد العقود القليلة القادمة خطوات هامة نحو تحقيق التكامل الاقتصادي — بصورة أو بأخرى ، وإيجاد صياغات مستقرة للتعامل بين الدول العربية ذات الانظمة المختلفة . ومن المتوقع أن يكون ذلك متبوعا بانفراجة ديمقراطية على مستوى العالم العربي ، وازدهار في مجالات الفكر والآداب والفنون والبحث العلمي . الطبيعي — في ضوء خبراتنا السابقة — أن يشهد التعليم حركة نشطة للتطوير والتجديد .

٦ — بعض جوانب التغير — عدم التغير في الوطن العربي :

من أهم مجالات التغير المتوقعة تعدد وتنوع مجالات الأنشطة الاقتصادية واعتمادها على المشروعات الكبرى ، زيادة المشاركة الشعبية ، زيادة الخدمات الاجتماعية ، نشأة صور جديدة للعلاقات بين الطبقات الاجتماعية ، الاهتمام بالمشكلات البيئية ، تغير دور المرأة الاجتماعى ، وحدثت تغيرات قيمية وخاصة فيما يتعلق بالعمل والسلطة والتفكير العلمى والتفكير المستقبلى ودور المرأة فى المجتمع . ومن الجانب الآخر ،

فستظل نسبة الزيادة في السكان مرتفعة (حتى لو انخفضت جزئياً) ، مع التوجه نحو ترشييد الافادة من القوى البشرية خلال عمليات التدريب واعادة التدريب ، كما سيتفاوت الطلب على التعليم العالي بين الدول العربية •

٧ - التغيرات المتوقعة في نظم التعليم القطرية (٤) :

من أهم التوجهات التي يتوقع أن تشهدها العقود القليلة القادمة ما يلي :

- مزيد من اللامركزية (مع بقاء الاطار العام المركزي) •
- ايجاد صياغات جديدة للربط بين الجوانب الاكاديمية والتطبيقية والمهنية •
- تعدد فرص الاختيار لمجالات الدراسة ومرونة الانتقال من تخصص الى آخر •
- ادخال تغيرات أساسية في نظم التقويم •
- ظهور نماذج جديدة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ورعاية الطلاب المتخلفين والمعوقين والمتفوقين
- بعض التغيرات في طرق وأساليب التدريس واستخدام التكنولوجيا في التعليم •
- اعداد المعلم على المستوى الجامعي (لجميع مراحل التعليم) •

— إنتاج فرص واسعة لتعليم الكبار ، ومحاصرة الامية
(مع تغير مفهومها) •

— ابتكار أساليب غير تقليدية لحل المشكلات الكمية
والنوعية في التعليم •

— زيادة التعاون وتبادل الخبرات مع الدول النامية
والدول المتقدمة « غير الغربية » •

— التوصل الى بعض التوجهات والسياسات المشتركة
للتعليم في الوطن العربي (وبصورة متفائلة التوصل
الى اسس فلسفة عربية للتربية) •

— زيادة الاعتماد على البحث العلمي في اتخاذ القرار ،
وترشيد عملية الافادة من نواتج البحث التربوى •

اتجاهات التغير في مناهج التعليم في القرن الحادى والعشرين :

ونلخص فيما يلى النتائج التى توصل اليها الكاتب عن
اتجاهات التغير في المناهج المدرسية في القرن الحادى والعشرين
بإستخدام أسلوب دلفاى Delphi خلال عامى ١٩٨٧ ،
١٩٨٨ م (٩) •

١- اتجاهات للتغير يتوقع أن تأخذ طريقها الى مناهج التعليم حتى نهاية القرن الحادى :

(١) زيادة التباين في بنية مناهج التعليم •

(ب) زيادة تأثير سوق العمل على عملية تطوير المناهج ،

مع التآرجح بين التركيز على حاجات سوق العمل
ونمو المتعلمين •

(ج) زيادة الاهتمام بدراسة المجالات الآتية: الرياضيات،
العلوم ، الحاسوب ، الدراسات العملية والمهنية ،
والاقتصاد ، الدراسات البيئية ، التربية الصحية •

(د) زيادة الاعتماد على التكنولوجيا في عملية التدريس •

(هـ) زيادة استخدام الوسائط التعليمية التالية في عمليات
التعليم والتعلم : التلفاز ، الافلام وشرائط
الفيديو ، مواد مكتوبة ومعاصرة تصور على آلة
التصوير ، الحاسوب •

(و) ان تتضمن عمليات التقويم « التقويم الذاتى » •
(ز) استخدام الحاسوب بصورة رئيسية في عمليات
التقويم •

٢ - اتجاهات التغيير يتوقع أن تأخذ طريقها الى مناهج التعليم

(أ) تطور ذو دلالة في برامج التوجيه المهني •

في العقدين الاول والثانى من القرن الحادى والعشرين •

(ب) الزيادة الدالة في اهتمام المجتمع ومشاركته فيما
يتعلق بمناهج المدرسة •

(ج) توجيه اهتمام متزايد الى حاجات المجتمع (في مناهج
التعليم) •

(د) الربط بصورة كبيرة بين النظام التعليمى وحاجات التنمية •

(هـ) الربط بين دراسة العلوم والتكنولوجيا وبين العمل المنتج على اسس « بولي تكنيكية » •

(و) استخدام المكتبات المزودة بالحاسوب •

(ز) تناول عمليات تقويم أداء الطلاب لجميع جوانب السلوك الانسانى ، المعرفية ، والوجدانية ، والمهارية •

(ح) ظهور أدوات متطورة للتقويم •

٣ - اتجاهات التغيير يتوقع أن تأخذ طريقها الى مناهج التعليم، ولكن يوجد خلاف حول توقيت انتشارها •

وقد تمثل ذلك فى استخدام نظم الوسائط التعليمية المتعددة فى عمليات التعليم والتعلم •

٤ - قضايا جدلية :

(أ) مواضع التركيز فى مناهج التعليم ، بين حاجات سوق العمل وبين متطلبات النمو الشخصى •

(ب) مدى استخدام سياسات التعليم « العالى » أو « الكونى » •

(ج) مكانة الفنون والدراسات الانسانية فى مناهج التعليم •

(د) وفيما يتعلق بالدول النامية ، تبني نظم للتعليم لدول متقدمة غير غربية ، والمدى الذى يمكن جعل المنهج فيه « مدنيا » فى النظم الدينية •

مجالات التجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى :

وفى ضوء التحليلات السابقة عن التغيرات المتوقعة فى المنظومات المؤثرة فى منظومة المنهج يمكن تحديد أهم مجالات التجديد فى مناهج التعليم خلال العقود الثلاثة القادمة فيما يلى (١) :

- ١ — التقريب بين مناهج التعليم العام والتعليم الفنى ، وذلك من خلال تطوير الدراسات النظرية فى التعليم الفنى وادخال مواد فنية فى التعليم العام •
- ٢ — إتاحة فرص متنوعة لاختيار الطلاب لمواد الدراسة فى المرحلة الثانوية ، مع دراسة قاعدة أساسية متطورة فى اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والحاسوب والثقافة التقنية والدراسات البيئية •
- ٣ — استخدام القضايا والمشكلات والاحداث الجارية فى المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعلمية والتقنية — سواء على المستوى المحلى أو القطرى أو العربى أو العالمى — كمحور أساسى فى مجالات الدراسة ، وخاصة فى الدراسات الاجتماعية واللغات والعلوم والدراسات البيئية ، وذلك بقصد الربط بين ما يجرى فى

المدرسة وفي البيئة المحلية والعالم الخارجى من جهة ،
والعمل على تأصيل بعض القيم والاتجاهات وأوجه
التقدير والممارسات المرغوب فيها من جهة أخرى •

٤ — تطوير حجم ومحتوى الجوانب التطبيقية في المنهج ،
وخاصة تلك المرتبطة بحاجات المجتمع المحلى •

٥ — وضع برامج لتدريب طلاب المدارس الثانوية — بأنواعها
— في المؤسسات الانتاجية المحلية ، وذلك جنبا الى جنب
مع مشروعات خدمة البيئة ومعسكرات العمل •

٦ — احياء برامج النشاط المدرسى ، مع ظهور بعض الاساليب
الحديثة والاهتمامات الجديدة ، وخاصة في مجال نوادى
وجمعيات العلوم والحاسوب •

٧ — الاستخدام الفعال للمكتبات المدرسية والقواميس
والمعاجم « والاطالس » كجزء أساسى فى عملية التعلم •

٨ — التوسع فى استخدام التكنولوجيا المتطورة فى عمليات
التعليم والتعلم •

٩ — السعى نحو ازالة الحواجز بين مواد الدراسة وخاصة فى
المراحل الاولى من التعليم ، مع تطوير تدريس العلوم
والرياضيات للشعب الادبية واللغات والدراسات
الاجتماعية للشعب العلمية •

١٠ — تجريب الابتكارات الجديدة فى طرق التدريس وتنظيم
المنهج والافادة من نتائج التجريب فى تطوير المناهج (٣) •

- ١١- عمل برامج خاصة لرعاية الطلاب المتفوقين .
- ١٢- احداث تطوير أساسى فى برامج التربية الخاصة للمعوقين .

١٣- اعطاء صلاحيات للادارات المحلية للتعليم - كلما كان ذلك مناسباً - فى تحديد بعض المواد الاختيارية والمسارات فى المدرسة الثانوية ، والتخطيط لتدريس بعضها بالتعاون مع المؤسسات المحلية . ويصاحب ذلك زيادة فرص مشاركة المجتمع المحلى فى تحديد هذه المواد والمسارات ، واتاحة الفرص لتبادل التجارب والخبرات بين الادارات التعليمية المختلفة ، واعطاء المدارس والمعلمين الافراد صلاحيات معينة فى اختيار محتوى بعض المواد الدراسية والاساليب المناسبة لتعليمها .

- ١٤- مشاركة الطلاب بصورة فعالة فى ادارة المدرسة .

١٥- ايجاد القنوات التى تربط بين رأى العام والجامعات ومراكز البحث العلمى ، ووزارة التربية والتعليم والمسؤولين عن اتخاذ القرار فيما يتعلق بتطوير المناهج .

- ١٦ - فيما يتعلق بالتقويم :

(أ) تبنى الاتجاه الاديومتري فى التقويم (٨) ، وبوجه خاص من زاوية تحديد مستويات تعليمية للطلاب فى كل مادة دراسية فى كل صف أو مرحلة دراسية ،

واتخاذها أساسا لبناء الاختبارات المدرسية ،
ويصاحب ذلك انشاء بنوك للأسئلة في المواد المختلفة .

(ب) ايجاد نظام فعال للتعليم العلاجي يواكب عمليات
التقويم المستمر مع اجراء اختبارات تحديد مستوى
اجبارية في فرق معينة .

(ج) تقويم اداء الطلاب في الجوانب العملية والاخذ بها
في الاعتبار في التقويم النهائي .

(د) تخصيص نسبة من الدرجات — في الصفوف
الدراسية المختلفة — لمهارات التعلم الذاتي ومشاركة
التلميذ في الأنشطة وسلوكه ، مع اتاحة الفرصة
للتلميذ في المشاركة في تقويم ادائه وتقدمه في جميع
المجالات .

(هـ) عمل دراسات عن المستويات القومية (القطرية) في
كافة المجالات ، واتاحة الفرصة للادارات التعليمية
المحلية والمدارس والمعلمين لتحديد موقع طلابهم
من هذه المستويات ، والافادة من هذه الدراسات
في تطوير المناهج على المستويات المحلية والقطرية .

أما بعد ، فلقد طرحنا العديد من مجالات التجديد في
مناهج التعليم في الوطن العربي ، استنادا الى رؤية مستقبلية
عن التغييرات في مناهج التعليم والتغيرات المتوقعة في نظم

التعليم ومنظومة الثقافة العربية ومنظومة الثقافة الانسانية •
وبطبيعة الحال ، فان السياق الحالى لا يسمح بالتناول التفصيلي
لتجديدات محددة في كل من هذه المجالات ، ويبقى باب
الاجتهاد مفتوحا لطرح هذه التجديدات وتجريبها وتقويمها
وفقا للظروف الخاصة لكل نظام تعليمي في كل قطر من أقطار
الوطن العربى •

هوامش الفصل الثالث

(١) هذا الجزء مأخوذ مما طرحه المغفور له الاستاذ الدكتور /
رشدى لبيب فى محاضراته فى المجمع المصرى للثقافة العلمية عام
١٩٨١ ، والتي نشرت فى جهات متعددة ، بعنوان « نظرة مستقبلية
على محتوى التعليم » .

انظر :

رشدى لبيب وآخرون (١٩٨٤) . المنهج ، منظومة لمحتوى
التعليم . مرجع سابق صص ٢٧٧ — ٢٩١ .

المجمع المصرى للثقافة العلمية ، الكتاب السنوى الخمسون ،
صص ٢٦١ — ٢٧٨ .

(٢) سنشير بصورة موجزة جدا الى الافكار التى سبق تناولها
فى اجزاء سابقة من الدراسة الحالية .

(٣) انظر :

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ،
مع إشارة خاصة للعالم العربى ، مرجع سابق ، صص ٢٢٤ — ٢٢٦

(٤) تختلف درجة حدوث هذه التغيرات من قطر عربى الى آخر،
كما انه ستثار العديد من القضايا المتصلة بالاخذ بكل توجه من
التوجهات المذكورة ، كما قد تلقى العديد من هذه التوجهات مقاومة
— بدرجات مختلفة — فى بعض الاقطار العربية . ومن الوارد ان يتم
تطبيق بعض هذه التوجهات بصورة شكلية فى بعض هذه الاقطار .

ولكننا نرى أن بعض الحاجات والمطالب الاجتماعية ، والتغيرات في نظم التعليم على المستوى العالمى ستجعل احتمال تحقيق بعض هذه التوجهات كبيراً .

(٥) شارك في المراحل الرئيسية لهذه الدراسة ١٣ من الخبراء من أساتذة التربية الحاليين والواعدين من العلماء الشباب ، منهم خمسة من الدول العربية وواحد من كل من استراليا والمانيا وانجلترا وبلجيكا وكندا واليابان واثنان من الولايات المتحدة الأمريكية . وقد تضمنت الدراسة ثلاث جولات ، جولة أولى مفتوحة عن تصورات الخبراء المستقبلية عن بعض الجوانب المتعلقة بالتغيرات في مناهج التعليم ، ثم استبيان مبنى في ضوء نتائج الجولة الأولى تضمن عرضاً لجوانب التغير المقترحة مصنفة في ثمانية أقسام ، مع السؤال عن درجة احتمال حدوث كل تغير ، ومدى مناسبة التغير ، وقابليته للتطبيق في الدول المتقدمة والنامية ، والتوقيت المتوقع لانتشار هذا التغير ، وذلك بالإضافة الى استبيان مصغر عن أهم جوانب الاختلاف في مناهج المستقبل بين الدول النامية والدول المتقدمة .

أما الجولة الثالثة فقد تضمنت تغذية راجعة عن نتائج الجولة الثانية ومواضع الخلاف — وخاصة في توقيتات بعض التغيرات .

هذا ونشير الى أن التغيرات المتضمنة هي تغييرات يرى الخبراء أنها تغييرات مرغوب فيها ، وأنها قابلة للتطبيق في كل من الدول المتقدمة والدول النامية .

انظر :

Mina, Faye M. (1988). "Trends of Change in School Curricula into the 21st Century". In **WCCI FORUM**, 2 (2), PP. 78-91.

(٦) انظر :

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . « سياسات مقترحة لتطوير مناهج التعليم في مصر في ضوء بعض الاحتياجات المستقبلية » . في : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مرجع سابق ، ص ٥٠ - ٥٢ .

والمجالات المذكورة هنا للتجديد في مناهج التعليم في الوطن العربي هي صورة معدلة لما سبق أن اقترحه الكاتب عن سياسات تطوير المناهج في مصر ، وهي تتسق مع الاطار العام السابق . هذا ، ونفترض أن اجراء تجديداً في المجالات السابقة يتم — ويواكب — التغيرات التي طرحتها من قبل عن التغيرات في نظم التعليم القطرية .

(٧) نؤكد مرة أخرى ضرورة التأكد من مناسبة التجديداً المقترحة — موضع التجريب ، للنظم الثقافية المصرية والقطرية وللنظام التعليمي القائم قبل اتخاذ القرارات بتمهيمها مع ضرورة التخطيط لذلك بصورة علمية ، واتخاذ الاجراءات اللازمة وخاصة من حيث تدريب المعلمين وتوفير الامكانات اللازمة .

(٨) يعتمد الاتجاه الاديومتري في التقويم على مقارنة أداء الطالب بالمستويات المنشودة (المعيارية) ، والتي توضع في ضوء اهداف المنهج ، وهو بذلك يختلف عن الاتجاه السيكمومتري — الشائع ، والذي يعتمد على مقارنة أداء اطلال بزئلانه ، وتوجد أوجه نقد هامة للاتجاه السيكمومتري ، اذ ان الاخذ به قد يؤدي الى تدنى المستويات التعليمية (نظرا لان المقارنة تتم في اطار مجموعة التلاميذ) ، والى انه يعتمد على مسئلة خاطئة مؤداها ان منحى التوزيع الاعتدالى يعبر عن أداء مجموعات اطلال (في الوقت الذى لا يمكن النظر فيه الى عملية التعليم باعتبارها عملية عشوائية) .

خاتمة

حاولنا في الدراسة الحالية القاء الاضواء على المفاهيم المتصلة « بالتجديد » و « التقليدية » في مناهج التعليم ، وتقديم بعض الاطر النظرية لعملية التجديد ، وذلك بقصد الاستناد اليها في تقويم وترشيد عمليات التجديد في مناهج التعليم في الوطن العربي . ولقد اعتمدت هذه الاطر التي قدمناها على النظرة النظامية الى المنهج ومكوناته والى عملية التجديد .

وفي اطار هذه النظرية ، ناقشنا روافد التجديد ، ودورها في التجديدات في مناهج التعليم في بلادنا العربية ، مع القاء نظرات تقويمية على تلك التجديدات ، وأخيرا ، فقد طرحنا بعض مجالات التجديد في مناهج التعليم في الوطن العربي في ضوء نظرة مستقبلية شملت التغييرات المتوقعة في كافة المنظومات المؤثرة على منظومة المنهج .

ولقد لفت نظرنا بوجه خاص خلال هذه الدراسة ، اعتماد نظم التعليم في أقطار الوطن العربي على اقتباس تجديدات في مناهج التعليم دون التحقق من توافر الشروط اللازمة لنجاحها ، وان التجديدات العديدة التي تمت في مجال المناهج في بلادنا العربية لم تفلح بعد في تغيير الطبيعة التقليدية لمناهج التعليم بها . الاكثر من هذا ، أن العديد من هذه التجديدات طبقت

بصورة شكلية ، مما أفرغها من مضمونها الحقيقي •

ولعل مجالات التجديد التي طرحتها هذه الدراسة ، تكون
مجالا للقوى الابداعية العربية لتطوير مناهج التعليم في أمتنا
العربية ، على أسس علمية •

لقد آن الآوان لان نلتفت بصورة جادة الى الجوانب
الكيفية للتعليم ، وأن يعتمد تطويرنا لمناهجه على التجديد في
النواحي العديدة المتصلة بها •

المراجع

اولا : مراجع باللغة العربية

ابراهيم أحمد عامر (١٩٧٥) . اتجاه التكامل في تدريس علم الاحياء . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة طنطا .

حسنى أحمد اسماعيل (١٩٧٨) . « بحث عن التطوير المقترح في تدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية » .

في : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مشروع ريادي لتطوير تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية ، اجتماعات الخبراء .
القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
صص ٢٦٥ — ٢٧٢ .

رشدى لبيب (١٩٧٩) . «التقويم وتطوير الاهداف التعليمية» .
في : المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركزاً لتطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس . التقويم كمنخل لتطوير التعليم . القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية . صص ٤٨—٥٥
رشدى لبيب ونايز هراد مينا ونيسل هاشم شمس الدين
(١٩٨٣) ، الوسائط التعليمية . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

(١٩٨٤) ، المنهج ، منظومة لمحتوى التعليم . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

زينب عبد الحميد يوسف (١٩٧٣) . مقرر مقترح في علم
الاحياء للصف الاول من المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير غير
منشورة ، كلية البنات - جامعة عين شمس .

سامية عادل الانصارى (١٩٨٠) . الصعوبات التي تواجه
مدرسي العلوم المكتوبة في المرحلة المتوسطة بالكويت وكيفية
التغلب عليها . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية -
جامعة عين شمس .

سمير عبد العال محمد (١٩٧٧) . استخدام اسلوب تحليل
النظم لتطوير تدريس الميكانيكا الكلاسيكية بالمرحلة الثانوية في
ج . ع . م .

رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية - جامعة
عين شمس .

صبرى الدمرداش (١٩٨٨) . التربية البيئية ، النموذج
والتحقيق والتقويم . القاهرة : دار المعارف .

عبد القادر المهيرى (١٩٨٥) ، واقع الانظمة التربوية في
البحر العربية . وثيقة رقم ٣ / ، الاجتماع الرابع لوكلاء وزارات
التربية العرب ، الرباط ٦ - ٩ مايو ١٩٨٥ . تونس : المنظمة
العربية للتربية والثقافة والعلوم .

فايز مراد مينا (١٩٨٠) . مناهج التعليم العام ، دراسة
تخليقية . القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر .

فايز مراد مينا (١٩٨٣) مجموعة بحوث ومقالات في التربية .
القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

فايز مراد مينا (١٩٨٧) . « اتجاهات وأولويات لتطوير مناهج التعليم في مصر » . في : رابطة التربية الحديثة ، أبحاث مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى لمصر ، الجزء اثنانى ، القاهرة : رابطة التربية الحديثة ، صص ٦١١ — ٦٢٧ .

فايز مراد مينا (١٩٨٨) . « الحاسب الآلى فى مناهج التعليم » . في : التاريخ والمستقبل ، ٢ (١) ، قسم التاريخ بكلية الآداب — جامعة المنيا ، صص ١٩٩ — ٢١٢ .

فايز مراد مينا (١٩٨٨) . المناهج فى البحرين بين التطلمات والانجازات . ورقة مقدمة الى المؤتمر الاقليمى الاول للدول العربية بالمجلس الدولى للمناهج والتعليم ، العين ٣ — ٧ ابريل ١٩٨٨ .

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . « سياسات مقترحة لتطوير مناهج فى مصر فى ضوء الاحتياجات المستقبلية » .

فى : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، آفاق وصيغ غالبة فى اعداد المناهج وتطويرها ، اعمال المؤتمر الاول ، الجزء الاول ، صص ٣٩ — ٥٤ .

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع اشارة خلاصة للعالم العربى . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

فيصل هاشم شمس الدين (١٩٨١) . استخدام مخفل الوسائط المتعددة فى بناء نظام تعليمى فى الفيزياء فى المدارس الثانوية المصرية . رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية — جامعة عين شمس .

اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسيق فى التعليم فى الولايات المتحدة الاهريكية (١٩٨٣) . افة معرضة

الخطر ، حول حتمية اصلاح التعليم . ترجمة وعرض يوسف عبد المعطى (١٩٨٤) . الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج .

محمد احمد الفانم ومحمد الهادى عفيفى (١٩٦٠) . « المدارس التكاملى بين منهجى الرياضة والفيزياء فى وحدة الحرارة المقررة على الصف الاول الثانوى . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية — جامعة المنيا .

محمد احمد الفانم ومحمد الهادى عفيفى (١٩٦٠) ، « المدارس النموذجية فى الاقليم المصرى ، قياها ، مبادئها ، واساليبها » . فى : صحيفة التربية ، ١٢ (٢) ، صص ٦٩ — ٧١ .

محمد نبيل نونل (١٩٨٥) . دراسات فى الفكر التربوى المعاصر . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

محفوظ شوشان وصلاح يعقوب (١٩٨٧) ، « ادخال الاعمال اليدوية والفلاحية والصناعية فى المدارس الابتدائية ، التجربة التونسية » فى : التربية الجديدة ، ٤٢ ، صص ١١١ — ١٣٥ . مركز تطوير تدريس العلوم — جامعة عين شمس (١٩٧٦) .
(مجموعة وحدات تكاملية فى العلوم وادلة المعلم لها) .

مسارع حسن الراوى (١٩٨٧) . دراسات حول التربية فى البلاد العربية . صيدا : المكتبة المصرية .

منصور حسين ويوسف خليل يوسف (١٩٧٨) . التعليم الاساسى ، مفاهيمه ، مبادئه ، وتطبيقاته . القاهرة : مكتبة غريب .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٥) . مشروع
ريادى لتطوير تدريس العلوم المتكلمة فى المرحلة المتوسطة ، اجتماع
الخبراء العرب بالإسكندرية . القاهرة : المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٦) . مرجع
فى التعليم البيئى لأراحل التعليم العام . القاهرة : المنظمة
العربية للتربية والثقافة والعلوم .

منير بشور (١٩٨٢) . اتجاهات فى التربية العربية على ضوء
تقرير « استراتيجية تطوير التربية العربية » . تونس : المنظمة
العربية للتربية والثقافة والعلوم .

وديع مكسيموس داود (١٩٧٩) . التوافق بين المهارات
الرياضية اللازمة لدراسة الفيزياء ، والمهارات المتضمنة بمناهج
الرياضيات بالصف الثانى الثانوى . أسبوط : كلية التربية .

وزارة التربية — مكتب الوزير (١٩٨٧) . التقرير الختامى
لتقويم النظام التربوى فى دولة الكويت . الكويت : دار شئون
الطباعة — وزارة التربية .

وليم عبيد (١٩٧٤) . المهارات الرياضية اللازمة لدراسة
العلوم فى المرحلة الإعدادية . القاهرة : دار النهضة العربية .

يمرى عفيفى عفيفى محمد (١٩٨٣) . المفاهيم الأساسية
فى الفيزياء للمرحلة الثانوية . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية
التربية — جامعة عين شمس .

Allen, T. Harrell (1978). **New Methods in Social Science Research; Policy Science and Futures Research.** New York : Praeger.

Von Bertalanffy, Ludwig (1973). **General System Theory.** (Third edition). Norwich : Penguin University Books.

Bigge, Morris L. (1982). **Educational Philosophies for Teachers.** Columbus : Merrill.

Bruner, Jerome. (1966). **Toward a Theory of Instruction.** Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Dewey, John (1915). **The Schools of Tomorrow.** New York Macmillan.

———. (1916). **Democracy and Education.** New York : Macmillan.

———. (1938). **Experience and Education.** New York : Macmillan.

Fullan, M. (1985). "Curriculum Change " in T. Husén and T.N. Postlethwaite (Eds.) **The International Encyclopedia of Education.** Oxford : Pergamon Press. PP. 1145—1147.

Gagné, R. M. (1970). **The Conditions of Learning**. New York : Holt, Rinehart & Winston.

———. (1974). **Essentials of Learning for Instruction**. New York : The Dryden Press.

Giacinia, R. M. (1987). "Open Versus Formal Methods" In : Michael J. Dunkin (Ed.) **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford : Pergamon Press. PP. 146 — 157.

Havelock, R. G. and Huberman, A. M. (1977). **Solving Educational Problems : The Theory and Reality of Innovation In Developing Countries**. (Second impression). Paris : UNESCO.

Holmes, B. (Ed.) **Educational Profiles**. Geneva : I.B.E.

Husem T. (Ed.) (1967). **The International Study of Achievement in Mathematics** (Two Volumes). New York : Wiley.

(Longman) (1987). **Longman Dictionary of Contemporary English, New Edition**. (Second edition). Essex : Longman.

Mann, W. J. A. (1984). **An Introduction to "Mathematics Counts"** (The Cockcroft Report). London : Department of Education and Science.

Mina, Faye M. (1988). "Trends of change in School

Curricula into the 21st Century". **WCCI FORUM**, 2 (2)
PP. 78—91.

National Society for Study of Education (1934). **The Activity Movement**. 33rd Year Book. Illinois : NSSE.

Ozmon, Howard A. and Graven, Samuel M. (1986). **Philosophical Foundations of Education**. (Third edition). Columbus : Merrill.

Postlthwaite, T. N. (Ed.) (1987). **The Encyclopedia of Compasatine Education and National Systems of Education**. Oxford : Pergamon Press.

Rogerson, A. (1983). **Mathematics in Society; The Real Way to Apply Mathematics**. MISP. Stencil.

School Council (1979). **Mathematics Applicable** (Introductory Guide and Text Books). London : Heinmann.

المحتويات

الصفحة	٧	— تقديم
١٥		مقدمة المؤلف
١٩—٤٤		— الفصل الاول : انصواء على التقليدية والتجديد في مناهج التعليم
١٩		الحاجة الى اطار مرجعى
٢٢		النظرة النظامية الى المنهج والتجديد
٢٩		متطلبات التجديد
١١١—٤٥		— الفصل الثانى : روافد التجديد ومجالاته
٤٥		نظرة اجمالية الى روافد التجديد
٥١		الفلسفة التربوية وتجديد مناهج التعليم
٦٦		طبيعة العصر وتجديد مناهج التعليم
٧٤		التنافس والتعاون الدولى وتجديد المناهج
٧٧		روافد أخرى للتجديد
٨٠		نظرة عامة الى مجالات التجديد المعاصر في مناهج التعليم في اقطار الوطن العربى
١١٣—١٣٤		— الفصل الثالث : قراءة في المستقبل
١١٣		مقدمة

الصفحة

مؤشرات الرؤية المستقبلية على المستويين العالمى والعربى	
وبعض مضامينها التعليمية	١١٥
بعض التغيرات المتوقعة فى المنظومات المؤثرة على منظومة	
مناهج التعليم فى الوطن العربى	١٢٠
اتجاهات التغيير فى مناهج التعليم فى القرن	
الحادى والعشرين	١٢٤
مجالات التجديد فى مناهج التعليم فى الوطن العربى	١٢٧
خاتمة	١٣٥
المراجع	١٣٧-١٤٤

مركز ابن خلدون

مجلس الامناء

د. ابراهيم حلمي عبدالرحمن

د. اسامة الخولي

د. باربارا ابراهيم

د. حازم الببلاوي

د. حامد عمار

د. عبد العزيز حجازي

د. سعد الدين ابراهيم

رئيس مجلس الامناء

د. سعد النجار

د. علي الدين هلال

م. محب زكي

المدير التنفيذي

دار سعد الصباح

هيئة المستشارين :

د. جابر عصفور

أ. جمال الغيطاني

د. حسن ابراهيم

أ. حلمي التوني

د. خلدون النقيب

د. سعد الدين ابراهيم

د. سمير سرحان

أ. يوسف القعيد

مطبعة

مؤسسة يوم المستشفيات

١ ش بستان للخشاب — المنيرة — القاهرة

الكاتب :

- * ولد في سوهاج بمصر عام ١٩٤٠ .
- * درس الرياضيات في جامعة عين شمس
وتخرج عام ١٩٦٤ .
- * نال درجة دكتوراة الفلسفة في المناهج
من معهد التربية بجامعة لندن عام
١٩٧٨ .
- * له مؤلفات وبحوث عديدة في العلوم
التربوية بعامة والمنساجج الدراسية
بخاصة ، منشورة في عدد من الدوريات
الأمريكية والأوروبية والعربية .
- * حاصل على جائزة الدولة التشجيعية في
التربية، وعلى وسام العلوم والفنون من
الطبقة الأولى .
- * يشارك في عضوية العديد من الجمعيات
والروابط العلمية المحلية والعربية
والدولية، وعضو اللجنة التنفيذية للمجلس
الدولي للمناهج والتعليم حالياً .
- * يشغل وظيفة استاذ للمناهج بكلية
التربية جامعة عين شمس .

■ دار سعاد الصباح

للنشر والتوزيع

هي مؤسسة ثقافية عربية مسجلة بدولة الكويت وجمهورية مصر العربية وتهدف إلى نشر ما هو جدير بالنشر من روائع التراث العربي والثقافة العربية المعاصرة والتجارب الإبداعية للشباب العربي من المحيط إلى الخليج وكذا ترجمة ونشر روائع الثقافات الأخرى حتى تكون في متناول أبناء الأمة فهذه الدار هي حلقة وصل بين التراث والمعاصرة وبين كبار المبدعين وشبابهم وهي نافذة للعرب على العالم ونافذة للعالم على الأمة العربية وتلتزم الدار فيما تنشره بمعايير تضعها هيئة مستقلة من كبار المفكرين العرب في مجالات الإبداع المختلفة .

■ مركز ابن خلدون

للدراستات الإنشائية

هو مؤسسة بحثية مستقلة مسجلة في جمهورية مصر العربية ويقوم المركز بالدراسات والبحوث التطبيقية في مجالات الثقافة والاجتماع والسياسة والاقتصاد والتربية وينشر نتائجها على أوسع نطاق ممكن في الوطن العربي والخارج بشكل مستقل أو بالمشاركة مع مؤسسات ثقافية عربية وعالمية لها نفس الأهداف التنويرية والتنمية

مركز ابن خلدون

للدراستات الإنشائية

١٧ ش ١٢ المقطم . القاهرة
ت: ٥٠٦١١٧ - ص. ب. ١٣
فاكس: ٥٠٦١٣٠ (٢٠٢)
تلكس: ٢١١١٣ صبرا

مؤسسة سعاد الصباح

ص ب : ٢٧٢٨٠
الصفاء ١٣١٣٣ - الكويت
ص. ب ١٣ المقطم - القاهرة

